

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO E DA INTERAÇÃO ORAIS

Rute Marina Marques Lança Simões

**Relatório de Estágio de Mestrado
em
Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
e
de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

Outubro de 2016

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da professora doutora Ana Madeira e do professor doutor Alberto Madrona Fernández.

Aos meus filhos,

Bia e Gabriel

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer neste espaço a todos aqueles que tornaram possível a realização deste Relatório.

Em primeiro lugar, quero agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, os meus filhos, Bia e Gabriel. Vocês deram-me a maior motivação para levar a bom termo este Relatório e foram-me sempre recordando a importância do mesmo no meu futuro profissional e, consequentemente, no nosso futuro familiar. Foram muitas as horas que este Relatório lhes roubou.

Ao meu marido, Tiago, agradeço o apoio incondicional nas horas mais difíceis e o facto de nunca me ter *autorizado* a desistir. Um agradecimento especial pelas constantes palavras de motivação, confiança e força. Obrigada por acreditares em mim.

Agradeço aos meus pais todo o apoio moral e logístico, este último essencial para o sucesso da minha gestão familiar. Sem esse apoio teria sido impossível realizar este mestrado. Obrigada pelo carinho e por todas as lições de vida.

O meu mais profundo agradecimento ao meu cunhado Gonçalo pela colaboração no tratamento dos dados dos inquéritos.

Agradeço da mesma forma carinhosa aos professores que me acompanharam neste trajeto:

- Aos professores orientadores deste relatório, a professora doutora Ana Madeira e o professor doutor Alberto Madrona, cujos conselhos, comentários e correções foram sempre uma mais-valia para a redação do presente trabalho. Agradeço-lhes também a compreensão que tiveram num dos momentos mais difíceis da minha vida pessoal. O vosso coração é enorme e expresso-vos aqui a minha gratidão. Foi um privilégio tê-los como orientadores. A vossa sabedoria e a forma como me acompanharam promoveram sempre um sentimento de enorme satisfação e motivação na contínua redação deste trabalho.

- À minha professora, orientadora da PES e amiga, a professora Josette de Oliveira, pelo acompanhamento incansável e pelo excelente modelo de pedagoga. Já há mais de 25 anos que quero ser como ela quando for grande. A sua orientação foi e continuará a ser um estímulo contínuo à vontade de querer fazer mais e melhor. O nosso trabalho não acaba aqui.

- Às professoras Elina Machado e Eva Crespo pela colaboração na realização dos inquéritos e partilha de experiências. Muito obrigada pela atenção e pelo tempo despendidos.

Aos alunos das turmas do 9ºB e do 11ºE. Sem a vossa simpatia e colaboração, não teria sido possível levar a cabo este trabalho de investigação e reflexão crítica.

Aos estabelecimentos de ensino onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, pela simpatia e disponibilidade com que me acolheram.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

Rute Marina Marques Lança Simões

RESUMO

As escolas portuguesas têm vindo a desenvolver uma série de procedimentos com o objetivo de introduzir na prática letiva o hábito da avaliação da expressão e da interação orais de uma forma mais séria e efetiva, não só no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, mas também do português enquanto língua materna. Falamos de “pequenas revoluções” que pretendem equilibrar a importância atribuída ao domínio da oralidade relativamente ao domínio da escrita. Os programas nacionais assim como os manuais escolares tentam acompanhar esta nova tendência. Esta alteração no modo de trabalhar e avaliar a expressão e a interação orais nas línguas, embora desejável, acarreta atualmente muitos problemas no seu exercício. O elevado número de alunos por turma, o pouco tempo dedicado à prática da expressão e da interação orais em sala de aula, a falta de formação dos docentes no manejo de instrumentos indispensáveis a este tipo de avaliação (escalas, bandas, critérios...) e a forma como é tratado o erro do aluno após a realização da tarefa avaliativa são lacunas atualmente existentes no nosso sistema de ensino. No decorrer deste estudo, auscultámos alunos e docentes relativamente a este tipo de avaliação. Foram realizados inquéritos e levadas a cabo atividades de forma a descobrir fragilidades e promover exemplos de prática pedagógica capazes de atenuar algumas dessas mesmas fragilidades. Após uma primeira fase de observação de aulas, realizou-se uma primeira avaliação da expressão e da interação orais em sistema de coadjuvação, onde foram utilizados os instrumentos de avaliação didatizados pela docente titular da turma. As seguintes avaliações foram incluindo pequenas alterações promovidas pela docente estagiária, de forma a testar a sua exequibilidade e possível contributo para atenuar algumas das dificuldades diagnosticadas. Trata-se, sobretudo, de um trabalho de pesquisa, investigação e experimentação em sede de contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, cujo objetivo é promover o diálogo sobre este tema através do comentário crítico de práticas pedagógicas observadas e executadas ao longo da realização da minha Prática de Ensino Supervisionada no Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita.

PALAVRAS-CHAVE: língua, avaliação, oralidade, expressão e interação.

ABSTRACT

Portuguese schools have been developing a series of procedures with the purpose of introducing in the school practice the habit of evaluating oral expression and interaction in a more serious and effective way, not only in regard to the teaching-learning process of foreign languages but also of Portuguese as first language. We are referring to “small breakthroughs” that aim at balancing the importance given between oral and writing skills. The national education programmes, as well as the textbooks, try to keep up with this new tendency. Although it is desirable, this change in the way that we work and assess oral expression and interaction brings, at the moment, a series of problems when put into practice. There are some currently existing gaps in our educational system, such as the high number of students per class, the brief time dedicated to oral expression and interaction, the lack of teacher training in regards to essential tools for this type of assessment (scales, grids, criteria...) and the way the students’ errors are treated after the test. Some inquiries were made, and activities carried out, in order to find out weaknesses and to promote examples of pedagogical practices capable of supressing some of those weaknesses. After a first phase of class observation, a first oral expression and interaction assessment took place with the presence of two teachers. During this process, the assessment instruments used were provided and created by the class teacher. In order to test the feasibility and possible contribution towards reducing some of the difficulties experienced, the following assessments featured some small changes provided by the internship teacher. This is mainly a work of research, investigation and experimentation (trial and error) in the teaching-learning context of a foreign language with the purpose of promoting a dialogue about this issue, through critical commentary of observed and executed pedagogical practices during my internship in Agrupamento de Escolas Augusto de Cabrita.

Keywords: Language, assessment, oral, expression and interaction.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Panorama atual da avaliação da expressão e da interação orais	5
1. Noções de língua, avaliação e oralidade	7
1.1. Língua.....	8
1.2. Avaliação.....	8
1.3. Oralidade	10
2. Desafios associados à avaliação da expressão e da interação orais.....	11
2.1. Antes do momento de avaliação	12
2.2. Durante o momento de avaliação	16
2.3. Após o momento de avaliação	18
3. Características desejadas na avaliação da expressão e da interação orais	19
4. Procedimentos para uma avaliação da expressão e da interação orais em contexto escolar	20
Capítulo II: Avaliação da expressão e da interação orais em contexto escolar: da teoria à prática	33
1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	33
1.1. Enquadramento geográfico e institucional	33
1.2. Apresentação e caracterização das turmas-alvo	34
1.3. Seminários e observação de aulas.....	35
2. Projeto de intervenção pedagógica – observação e experimentação de procedimentos.....	36
2.1. Observação do primeiro momento de avaliação sumativa da EIO	37
2.2. Inquérito realizado aos alunos.....	40
2.3. Inquérito realizado às docentes	44
2.4. Práticas implementadas na avaliação da EIO.....	46
2.4.1. Na avaliação contínuo-formativa	46
2.4.2. Na avaliação sumativa	48
2.5. Reflexão crítica sobre as metodologias implementadas	59
Conclusão	63

Bibliografia	65
Anexos	68
Anexo A: Página 7108 _artigo 9º da Portaria nº1322/2007 de 4 de outubro	69
Anexo B: Grelha proposta pelos manual <i>Ahora Español 9</i> , da Areal Editores	70
Anexo C: Grelha de observação da avaliação oral para o público.....	71
Anexo D: Grelha de observação de aulas	73
Anexo E: Atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do ano Letivo	77
Anexo F: Matriz do primeiro momento de avaliação sumativa da EIO.....	93
Anexo G: Grelha de avaliação das EIO da autoria da professora Josette de Oliveira	94
Anexo H: Inquérito realizado aos alunos.....	95
Anexo I: Lista de gráficos representativos dos resultados dos inquéritos aos alunos.....	97
Anexo J: Inquérito realizado às docentes de Espanhol.....	104
Anexo K: Planificações, planos de aula e fichas de trabalho – unidade 6: <i>Comercio</i>	120
Anexo L: Matriz do segundo momento de avaliação sumativa da EIO	138
Anexo M: Grelha holística (DELE – A2)	139
Anexo N: Grelha analítica (DELE – A2).....	141
Anexo O: Matriz do terceiro momento de avaliação sumativa da EIO	143
Anexo P: Enunciado do terceiro momento de avaliação sumativa da EIO	144
Anexo Q: Grelha analítica – segunda versão	145
Anexo R: Matriz do quarto momento de avaliação sumativa da EIO	146
Anexo S: Enunciado do quarto momento de avaliação sumativa da EIO	147
Anexo T: Exemplo de ficha de classificação para a prova de EIO	148
Anexo U: Matriz do quinto momento de avaliação sumativa da EIO	149
Anexo V: Grelha de avaliação do quinto momento de avaliação sumativa da EIO	150

LISTA DE ABREVIATURAS

AEAC – Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

EIO – Expressão e Interação Orais

E/LE – Espanhol Língua Estrangeira

ESAC – Escola Secundária Augusto Cabrita

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MCER – *Marco común Europeo de Referencia para las lenguas*

PAM – Escola Básica 2/3 Padre Abílio Mendes

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UD – Unidade Didática

A avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais penetramos no domínio da avaliação, mais tomamos consciência do caráter enciclopédico da nossa ignorância e mais pomos em causa as nossas certezas. Cada tema arrasta outros consigo.

Cardinet, 1993¹

¹ CARDINET, Jean (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições ASA

INTRODUÇÃO

Fazendo do ponto de partida a epígrafe de Cardinet (1993), gostaria de iniciar este relatório explicando as minhas motivações para a escolha do tema. O objeto deste estudo foi um tópico surgido no segundo mês da realização da minha Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES). Foi durante a primeira prova de avaliação da interação oral, dinamizada pela professora orientadora Josette de Oliveira, que me apercebi das minhas lacunas nesta área e o quanto dedicar-me a este tema poderia contribuir para a melhoria do meu desempenho enquanto docente, não só de Espanhol, mas também de Francês e Português, uma vez que se trata de uma avaliação transversal às três disciplinas. Sendo professora contratada há cerca de quinze anos, já passei por mais de vinte escolas, tendo lecionado tanto Português como Francês a todos os níveis de ensino desde o ensino básico ao ensino secundário. É com base nesta experiência docente, e no contacto que tenho mantido com vários colegas das mesmas áreas, que verifico que há ainda um grande caminho a percorrer na área da avaliação da expressão e da interação orais (doravante EIO). As escolas portuguesas têm vindo a desenvolver uma série de procedimentos com o objetivo de introduzir na prática letiva o hábito da avaliação da EIO de uma forma mais séria e efetiva, sobretudo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Falamos de “pequenas revoluções” que pretendem equilibrar a importância atribuída ao domínio da oralidade relativamente ao domínio da escrita. Vejam-se os exemplos das provas de EIO nos Exames de Equivalência à Frequência de línguas estrangeiras, no Exame de Português para obtenção da cidadania, no Exame *Key for Schools* para obtenção de certificação na disciplina de inglês e na Portaria nº 1322/2007 de 4 de outubro², a qual prevê a obrigatoriedade de “momentos formais de avaliação da oralidade”. Esta portaria prevê ainda que, na disciplina de LE, a componente de oralidade tenha “um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação”. Os programas nacionais, assim como os manuais escolares, tentam acompanhar esta nova tendência. Estes últimos têm vindo a inserir cada vez mais atividades relacionadas com a oralidade e nos materiais de

² Anexo A: Página 7108 _artigo 9º da Portaria nº1322/2007 de 4 de outubro.

apoio ao professor fazem-se acompanhar de grelhas³ que possibilitam uma avaliação deste domínio. Esta alteração no modo de trabalhar e avaliar a EIO nas línguas, embora desejável, acarreta atualmente muitos problemas no seu exercício. O elevado número de alunos por turma é um dos problemas apontado pelos docentes. De forma a contornar o obstáculo “falta de tempo” e continuar a promover um modelo de avaliação destas competências, alguns professores optam por realizar trabalhos de grupo com recurso a *Powerpoint* (muitas das vezes lidos em voz alta) e levar a cabo uma avaliação holística sem recurso a critérios e/ou descritores. Atualmente, na maioria das escolas, a sua prática efetiva resume-se a uma avaliação esporádica (em muitos casos, sem ensaio pedagógico prévio) para cumprimento dos requisitos de uma avaliação sumativa cada quatro ou seis semanas, no fim da lecionação de mais ou menos duas unidades programáticas, pois, segundo os professores, não há tempo para mais.

O pouco tempo dedicado à prática da expressão e da interação orais em sala de aula é outro dos problemas mencionados pelos vários autores. O facto de o professor de língua estrangeira ter muitas turmas, muitos conteúdos para lecionar e pouca carga horária na disciplina são algumas das causas apontadas para a existência deste problema. No seguimento desta constatação, García-Debenc (2010) chama a nossa atenção para o facto de o oral estar, inevitavelmente, presente na sala de aula, mais que não seja, através do papel emissor do professor (compreensão oral), mas que não é trabalhado como conteúdo, o que se repercute na avaliação:

Aunque está continuamente presente en todas las prácticas de la clase, lo oral no es a menudo reconocido por los docentes como objeto de enseñanza y su evaluación es juzgada por ellos como difícil, e incluso ‘peligrosa’ (García-Debenc, 2010:104).

A falta de formação dos docentes no manejo de instrumentos de avaliação indispensáveis a este tipo de avaliação (escalas, critérios...) parece também ter um papel importante na fragilidade da avaliação destas competências. Como se poderá constatar no estudo apresentado no capítulo II, estas avaliações são, de facto, muito difíceis de levar a cabo quer seja por um vasto conjunto de características da

³ Anexo B: Grelha proposta pelo manual *Ahora Español 9*, da Areal Editores – manual adotado no Agrupamento de escolas onde foi realizada a PES, para o ensino do 9º ano.

comunicação oral, quer seja pelo alto grau de subjetividade inerente a esta avaliação. Daqui resulta um sentimento de insatisfação para quem quer sentir que está a avaliar de forma justa duas destrezas essenciais à proficiência de uma língua estrangeira. Como irá ser mencionado no Capítulo II, esta falta de formação na avaliação oral substitui-se pela partilha de experiências em sede de escola e grupo disciplinar, numa tentativa de detetar falhas e encontrar alternativas que conduzam a uma avaliação oral mais eficaz.

A forma como é tratado o erro do aluno após a realização da tarefa avaliativa é outra grande lacuna. A simples atribuição de uma nota qualitativa ou quantitativa que situe o aluno numa escala não o ajuda enquanto falante de uma língua estrangeira. É essencial que se “trabalhe” o erro de um ponto de vista pedagógico e que esse trabalho tenha repercussões em situações comunicativas futuras. No capítulo II serão apresentadas algumas sugestões para trabalhar o erro de forma pedagógica.

Sem dúvida que é preciso defender uma melhoria nos procedimentos da avaliação da expressão e da interação orais, mais que não seja porque, através destas destrezas, os alunos poderão desenvolver outros aspetos para além do bom uso da gramática na oralidade, os quais poderão ser de grande valor para a futura vida pessoal e profissional, tais como as boas práticas organizativas textuais no campo oral e aspetos relacionados com a postura e correção corporal durante uma apresentação/conversação orais, consoante contextos formais ou informais. Em resumo, com o treino e avaliação destas destrezas, o aluno ficará a saber como se comportar em situações reais de uso da língua, atingindo um bom nível de proficiência oral.

É sabido que uma aprendizagem total de uma língua estrangeira foca todas as destrezas essenciais para a comunicação e a avaliação faz parte, inevitavelmente, desse processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é assim um marco fundamental no ensino de um idioma (Bordón, 2006:17) e o professor tem de se dedicar a esta tarefa. Num contexto educativo, a avaliação não se projeta apenas nos alunos, mas também no professor, no próprio programa e em todo o sistema, revestindo-se de grande importância.

O meu contributo, com este relatório, passa, no primeiro capítulo, por apresentar algumas reflexões de estudiosos peritos na avaliação em geral e, em particular, na avaliação da expressão e interação orais, abordando aspetos como: problemas ou obstáculos associados à avaliação da expressão e da interação orais; características da avaliação da expressão e da interação orais; procedimentos da avaliação da expressão e da interação orais, nomeadamente, no que diz respeito à conceção de provas, critérios/descriptores, grelhas de avaliação e tratamento do erro. Para tal, contei com o auxílio de obras, artigos críticos e estudos empíricos, os quais proporcionam informação suficiente e rigorosa acerca dos aspetos procedimentais acima mencionados e, em muitos casos, ainda oferecem um material prático precioso que visa contribuir para facilitar a tarefa de avaliação oral aos docentes.

Já no segundo capítulo, darei conta da observação e lecionação de aulas, com especial incidência na forma como a expressão e a interação orais foram trabalhadas e, sobretudo, avaliadas na aula de espanhol ao longo do ano letivo, tendo eu sido testemunha e, em algumas ocasiões, parte ativa, no desenvolvimento de procedimentos para a avaliação destas destrezas. Para a sustentabilidade de todo este trabalho, foram preciosas as informações resultantes dos inquéritos feitos aos alunos e professoras de espanhol do agrupamento, realizados com o objetivo de aferir o grau de importância atribuído e a relevância que as atividades de expressão e interação orais (assim como a sua respetiva avaliação) detêm em contexto de sala de aula. Darei igualmente conta destes resultados, os quais proporcionaram reflexões bastante interessantes.

Este relatório, com todo o seu conteúdo problemático, encerra com um momento reflexivo crítico. Este trabalho, centrado no estudo, na observação e na intervenção didática, será ele capaz, no final, de responder à grande questão: é possível avaliar a expressão e interação orais em sala de aula de uma maneira válida, fiável e viável?

CAPÍTULO I - Panorama atual da avaliação da expressão e da interação orais

O tema da avaliação, em geral, desempenha um papel muito importante no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como o elemento regulador da prática pedagógica. Saber avaliar o progresso ou a evolução de um aluno implica uma grande responsabilidade, pois essa avaliação pode ter repercussões em futuras tomadas de decisão quer do aluno, quer do professor. Para além disso, informa os alunos, os professores, os encarregados de educação e a sociedade acerca do cumprimento ou não dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo.

Em particular, no que diz respeito à responsabilidade da avaliação dos alunos de língua estrangeira (doravante LE), Bordón faz o seguinte alerta: “los profesores de L2 no podemos olvidar que la evaluación es parte fundamental del currículo. Por lo tanto, de la misma manera que nuestra responsabilidad docente implica la buena preparación y administración de nuestras clases, también debemos tratar con la misma responsabilidad y cuidado el asunto de la evaluación de nuestros alumnos” (Bordón, 2006:59). Parece-nos que esta chamada de atenção para a responsabilidade da avaliação tem como principal objetivo motivar o professor para esta árdua tarefa. A preparação e a lecionação de aulas encontram-se na *área de conforto* do professor. Já a avaliação, sobretudo a avaliação oral, causa algum *desconforto* ao professor, em grande parte devido ao elevado grau de subjetividade que lhe está associado e à complexidade dos instrumentos de avaliação. Contudo, a avaliação é outra das nossas responsabilidades e devemos promover metodologias que nos permitam eliminar, nem que seja de forma gradual, esse sentimento de *desconforto*.

Há autores que consideram que o tema da avaliação é ainda um tema pouco reconhecido e pouco tratado no mundo do ensino das línguas, em geral, e, do ensino do espanhol LE, em particular. Segundo Puig, trata-se de um tema que “despierta poco entusiasmo en el profesorado de lenguas” (Puig, 2008b:1). Não obstante, o tema da avaliação continua a ser uma das grandes preocupações no âmbito académico, sobretudo a questão da avaliação da oralidade, deixada de lado durante muitos anos em detrimento da atenção fixada na escrita.

No artigo *El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE*, as autoras chamam a nossa atenção para o facto de que “(a)unque cada vez más la expresión y la interacción orales están siendo dotadas de mayor relevancia en la clase de español como lengua extranjera, su evaluación todavía escapa de una sistematización conjunta en dicha enseñanza” (López Moya *et al.*, 2015:2). Estas autoras apresentam uma investigação baseada nos procedimentos da avaliação oral por parte de professores de ELE, cujos resultados reafirmam “la inexistencia de un consenso a la hora de llevar a cabo la evaluación de la expresión e interacción orales en la enseñanza del español como lengua extranjera.” (López Moya *et al.*, 2015:2) Ora, esta falta de consenso no que diz respeito à avaliação da expressão e da interação orais não ocorre só entre os professores de ELE. Podemos dizer que se estende, pois, a todo o professorado de línguas estrangeiras, já que os obstáculos que vamos enumerar mais à frente tanto podem ocorrer nos momentos de avaliação da língua espanhola, como das línguas francesa, inglesa ou alemã.

Recuemos um pouco no tempo, de forma a termos noção da dimensão que a avaliação oral ocupa atualmente. Tradicionalmente, as competências da língua eram vistas como um conjunto de quatro:

Compreensão Escrita	Compreensão Oral
Expressão Escrita	Expressão Oral

Entretanto, o MCER (2001) estabeleceu que

“la comprensión lingüística comunicativa que tiene el usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua⁴ que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas” (MCER, 2002:14)

Assim sendo, atualmente podem ser vistas como oito as competências que compõem uma língua: a compreensão (escrita e oral), a expressão (escrita e oral), a interação (escrita e oral) e a mediação (escrita e oral). A este propósito menciona ainda o MCER⁵, que devem avaliar-se todas e cada uma delas de um modo viável,

⁴ Também chamadas de *destrezas da língua* ou competências da língua.

⁵ E em consonância com o Plano Curricular do Instituto Cervantes.

quantificável e objetivo (na medida do possível). Ora, este enfoque comunicativo do MCER é válido e recomenda-se, mas representa alguns problemas para a avaliação pela sua imensa diversidade. Como avaliar todas as destrezas e de que maneira? Enquanto docentes de LE, devemos seguir as diretrizes do Programa Nacional e do MCER e proporcionar aos alunos atingir um perfil com múltiplas competências pondo-os em contacto com a vivência de situações próximas às ocorrências quotidianas, para que saibam como atuar e administrar situações efetivas de comunicação. No final, é necessário proceder a uma avaliação que possa realizar todas essas variantes, ou seja, é fundamental levar a cabo uma avaliação que possa corresponder a uma utilização real de todas essas competências/destrezas. Como resposta à pergunta de como conceber provas que sejam capazes de avaliar todas as destrezas, muitos autores dizem, de uma forma até descomplicada, que se trata de conceber provas como se fossem simulações de situações comunicativas. Assim teremos a certeza de que o aluno usará a língua de uma forma autêntica. Sem dúvida que nas aulas de LE existe esse esforço para aproximar a língua que se ensina às necessidades dos alunos, com respeito à vida real. O problema reside em como avaliar esta componente prática da língua aprendida. As secções deste capítulo procurarão apresentar os desafios desta avaliação e apresentar alguns procedimentos, vistos como contributos para ultrapassar esses obstáculos. Primeiramente, serão abordados os termos-chave diretamente relacionados com o tema deste relatório. Partimos das definições de *língua*, *avaliação* e *oralidade* para chegar à complexidade associada à avaliação da EIO. Passaremos, depois, para a enumeração de alguns desafios que esta avaliação acarreta, procurando organizá-los pelos vários momentos que uma avaliação séria e fidedigna deve preconizar: antes, durante e depois do momento de avaliação. Terminamos este capítulo com as características desejadas numa avaliação da EIO e com a sugestão de procedimentos passivos de ajudar a garantir essas mesmas características num contexto escolar.

1. Noções de língua, avaliação e oralidade

Antes de dar seguimento a este capítulo é essencial que se definam previamente os três termos-chave orientadores deste relatório. As suas definições

poderão ajudar a esclarecer alguns dos aspetos que vamos focar ao longo deste trabalho.

1.1. Língua

“Es importante para el profesor y el evaluador de segundas lenguas tener una concepción clara de la lengua que va a enseñar y, consiguientemente, también a evaluar.”
(Bordón, 2006:25)

Para Bordón, assim como para qualquer professor de LE, é muito importante que haja uma definição clara da língua que se vai ensinar, de forma a facilitar a avaliação da competência dos alunos quanto à sua capacidade para compreender, expressar-se ou interagir em língua estrangeira. Só assim poderemos determinar o conhecimento que se espera que o aluno tenha no seu nível de proficiência. Hoje em dia, considera-se que o conhecimento da língua vai muito além dos elementos puramente linguísticos. Quer isto que dizer que ao termo *língua* está associada uma série de conhecimentos (normalmente, inconscientes) que proporcionam ao indivíduo um uso correto do idioma em cada situação. Esses conhecimentos dizem respeito a várias áreas (ou subcompetências), as quais se devem ter em conta tanto no domínio escrito, como no domínio oral. As mais comuns são as seguintes:

- a **competência linguística**, a qual define o grau de capacidade que o aluno tem para interpretar e formular amostras de língua corretas. Implica o uso adequado de regras gramaticais, de vocabulário, de pronúncia, de entoação e da morfossintaxe (formação de palavras e orações);
- a **competência sociolinguística**, a qual visa a adequação das amostras de língua a cada situação comunicativa. Refere-se à relação entre os signos linguísticos e os seus significados em cada situação comunicativa;
- a **competência discursiva**, a qual trata da capacidade para combinar as estruturas e os seus significados no desenvolvimento da construção ou da interpretação de um texto oral ou escrito;
- a **competência sociocultural**, a qual se baseia no conhecimento do contexto sociocultural da língua-alvo. Envolve a capacidade de adotar estratégias sociais apropriadas para realizar fins comunicativos.

1.2. Avaliação

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, a avaliação é necessária por duas razões fundamentais: por questões práticas (por exemplo, para averiguar se o aluno atingiu ou não os objetivos e se pode progredir) e pelo seu valor pedagógico (necessidade ou não de reformular conteúdos, objetivos, metodologias...).

No final, o êxito (tanto do aluno como do professor) é determinado pelos resultados desta avaliação.

Primeiramente, há que definir que tipo de avaliação nos interessa levar a cabo com os nossos alunos, ou seja, que avaliação irá contribuir mais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua que lecionamos. Parece-nos incontestável a eleição da avaliação contínuo-formativa para este efeito. Este conceito de avaliação surgiu na década de 60 do século passado e ainda hoje se crê que é o tipo de avaliação com maior efeito no desempenho escolar dos alunos. A avaliação contínuo-formativa pode aplicar-se a um aluno ou a um grupo de alunos, visa a ajuda pedagógica imediata ao aluno e informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio das competências enunciadas pelos programas e sobre o processo de aprendizagem do aluno. Esta avaliação é entendida como um *processo*, uma vez que se focaliza em descobrir *o que* e *como* o aluno apreende num leque de conteúdos no curso de um determinado período. Esta avaliação permite identificar que alunos estão a ter dificuldades e procura formas de melhorar a aprendizagem. Pode fazer-se no início, durante ou no fim de uma ou várias atividades de aprendizagem, isto é, enquanto o aluno está a aprender. Infelizmente, há que admitir que, por vezes, nós, professores, temos perceções negativas sobre a avaliação contínuo-formativa. Achamos que este tipo de avaliação interrompe o processo de ensino-aprendizagem, faz “perder” tempo precioso para dar matéria, aumenta o trabalho de correção e é pouco valorizado pelos alunos (uma vez que este tipo de avaliação pode não culminar na atribuição de uma nota). No capítulo II darei conta das consequências da falta de uma avaliação contínuo-formativa no âmbito da expressão e da interação orais.

Já a avaliação sumativa, também presente no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor e, frequentemente aplicados às suas várias turmas, no final de uma ou duas unidades de ensino. No final do período letivo, as classificações obtidas são usadas para avaliar o rendimento escolar dos alunos e atribuir-lhes uma classificação final.

De acordo com o exposto, precisamos de levar a cabo procedimentos de avaliação que nos ajudem a medir determinados conhecimentos através de amostras

proporcionadas pelas atuações dos alunos, quer se trate da avaliação formativa, quer da sumativa. Estas amostras chegam até ao professor sob a forma de várias tarefas (trabalhos, projetos, fichas...) durante um determinado período escolar. Segundo as indicações do MCER, trata-se de “un processo continuo de acopio de información” (MCER, 2001:186), cuja maior qualidade é promover a melhoria do aluno.

Para que a avaliação contínuo-formativa resulte, há que preparar e consciencializar o aluno para ela. Isto é, há que proporcionar modelos ao aluno, há que fazer exercícios orientados para a avaliação formal dos elementos a serem avaliados e há que realizar atividades onde o aluno pratique atos de fala necessários ao objetivo comunicativo previsto. Tudo de forma atempada, antes de qualquer avaliação do tipo sumativo. No final de todas estas etapas, há ainda que dar *feedback* ao aluno sobre a sua prestação, para que esta possa ter a hipótese de corrigir, reformular e, no fundo, melhorar, o seu desempenho. Os benefícios da avaliação contínuo-formativa resultam inexistentes, caso o aluno não seja capaz de assimilar a informação que lhe chega através da avaliação, seja por falta de conhecimentos prévios, recursos ou tempo para interpretá-la. Daí a importância que atribuímos ao tratamento do erro no capítulo II, como forma de contribuir para o sucesso deste tipo de avaliação.

1.3. Oralidade

Já que falamos de duas competências que têm incluído nos termos o vocábulo *oral*, torna-se inevitável apresentar aqui o alcance deste termo. O plano da oralidade comporta uma série de aspetos: desde aspetos lexicais, morfossintáticos e fonológicos (pronúncia e entoação) a aspetos extralinguísticos (como os gestos e a proximidade) e até mesmo psicolinguísticos (como as falhas de memória e a ansiedade). Esta panóplia de critérios a serem tidos em consideração torna difícil a tarefa da avaliação, uma vez que o discurso oral tende a ser rápido e irrepetível. Daí a importância que atribuímos, no capítulo II, à gravação das amostras orais dos alunos, para que se possa levar a cabo uma avaliação mais atempada e criteriosa, capaz de ter em conta um considerável número de critérios.

2. Desafios associados à avaliação da expressão e da interação orais

Avaliar competências num elevado número de alunos não é tarefa fácil. Admitamos, é uma tarefa extremamente complexa. Segundo Martínez Batzán, “evaluar la lengua oral es una de las cosas más difíciles de la evaluación de lenguas, puesto que los testes orales son los más difíciles de aplicar, los más costosos en medios humanos (...) y los que más tiempo de realización llevan” (Martínez Batzán, 2008:1). Esta afirmação de Martínez Batzán enumera apenas alguns dos fatores que são considerados obstáculos à realização da avaliação oral. Entretanto, também Bordón menciona vários aspetos que tornam a avaliação da expressão e da interação orais um verdadeiro desafio, a saber: a complexidade do processo em si (construção da prova, sua aplicação e classificação), o facto de a avaliação decorrer em simultâneo com a prova, entre as circunstâncias associadas ao carácter do indivíduo avaliado e do ambiente circundante.

La preparación de exámenes o pruebas destinados a evaluar y calificar la expresión oral (tanto si hay como no interacción) en aprendices de segundas lenguas, es un proceso laborioso que presenta numerosas complicaciones tanto en la fase de diseño como en las de administración y calificación. Parte del problema reside en que (...) el alcance de la propia destreza incluye una gran variedad de componentes que la hacen difícil de precisar. (...) Además, las pruebas para evaluar la comunicación oral presentan una gran diferencia respecto de las destinadas a medir otras destrezas: el aprendiz no contesta dando su respuesta en un papel, sino que lo hace de viva voz (...). La presencia de la interacción supone que el candidato – a diferencia de lo que sucede en las pruebas escritas (...) – no dispone de tiempo para pensar en sus respuestas (...). Y otra cosa muy importante, en una prueba oral se establece una relación entre el examinador y el examinando, en la que (...) no se podrá excluir que se produzca nerviosismo, ansiedad y cansancio en algunas de las partes interactuantes o en ambas a la vez. (Bordón, 2006:206)

Embora Bordón apresente estes desafios num contexto particular de exame para obtenção de um certificado e num formato de entrevista próprio destas provas orais, podemos afirmar que estes desafios existem igualmente aquando da realização

de provas orais em contexto de sala de aula, sobretudo no âmbito de uma avaliação de tipo sumativo. Tratemos de alguns desses desafios com mais atenção.

2.1. Antes do momento de avaliação

Elaboração da(s) prova(s)

Vale a pena reforçar a ideia da enorme complexidade dos momentos de avaliação da expressão e da interação orais. De acordo com vários autores, uma das formas de tentar ultrapassar essa complexidade consiste em criar provas e utilizar técnicas de avaliação com o menor grau de subjetividade possível. É também muito importante ter em conta que não há nenhuma prova milagrosa que permita, sozinha, avaliar toda a complexidade e diversidade da expressão e interação orais. Toda a avaliação, qualquer que seja, necessita de recorrer a uma série de provas cujo conjunto poderá dar uma ideia aproximada da competência que se procura medir ou avaliar. Entretanto, não nos podemos esquecer de quem vai realizar a(s) provas(s) que estamos a elaborar: os nossos alunos. Cada aluno tem o seu ritmo próprio, a sua experiência, o seu estilo cognitivo, as suas necessidades e as suas motivações. Apenas um grande leque de provas para a avaliação oral pode dar conta desta individualidade. O sucesso da avaliação da expressão e da interação orais passa, assim, por criar boas provas capazes de extrair informação pertinente acerca das habilidades orais de todos os alunos.

Os instrumentos da avaliação

Verifica-se que é muito difícil, excessivamente complexo e quase inoperante avaliar o nível de destreza em algo num grande número de pessoas. No contexto de instituições como o Instituto Cervantes, a Alliance Française ou o Cambridge, torna-se relativamente mais fácil devido à uniformização de provas, critérios e grelhas de avaliação. Contudo, o contexto destas instituições em pouco se pode assemelhar ao contexto que encontramos nas nossas escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Não quer isto dizer que não se possam *aproveitar* alguns destes procedimentos e adaptá-los à nossa realidade. Entretanto, não há dúvidas de que este é um dos problemas a enfrentar, já que o sucesso na avaliação oral passa também por

criar e utilizar corretamente critérios, descritores e grelhas de avaliação, todos eles “bengalas” imprescindíveis ao trabalho do professor nestes momentos. No capítulo II daremos conta a dificuldade em definir, elaborar e aplicar tais *ferramentas* da avaliação.

Os alunos

Para a avaliação da expressão e da interação orais, acrescenta-se o facto de a oralidade implicar o conjunto do próprio indivíduo. Trata-se de um campo que expõe ao máximo o falante, uma vez que a produção verbal não pode ser dissociada da voz e do corpo, de aspetos psicológicos e de aspetos afetivos. Tamanha exposição pode prejudicar a participação e o desempenho dos alunos mais introvertidos e dos alunos menos confiantes na sua imagem, questões muito importantes nas faixas etárias dos nossos alunos. No ensino destas destrezas é fundamental que o aluno “se sienta relajado y a gusto” (Sánchez García, 1999:630). Cabe ao professor selecionar atividades/tarefas que proporcionem um ambiente propício à participação e ao bom desempenho dos alunos.

Ensinar antes de avaliar

Inúmeros estudos defendem que a interação oral é o meio privilegiado para o aluno se apropriar da língua (Escobar e Nussbaum, 2002: 37). Ora, a interação oral é transversal a todas as disciplinas e a todas as situações do quotidiano. A oralidade está em todo o lado, na escola e fora da escola, mas caracteriza-se sobretudo pela sua espontaneidade e, por isso, é difícil fazer da oralidade um objeto de aprendizagem (Garcia-Debenc, 2010:104). A oralidade é assim difícil de observar e complexa de trabalhar em espaço de sala de aula.

Precisamos de recuar um pouco no tempo para perceber como deve ser trabalhada a oralidade em contexto escolar. É no século XX que constatamos maior relevância no domínio do ensino de línguas. Questões como *O que são as línguas* e *Como devem ensinar-se a falantes não nativos* foram propostas a discussão e envolveram, inclusive, áreas como a sociolinguística e a psicolinguística. A partir da segunda metade do século XX, o uso oral começou a ser uma preocupação maior no ensino das línguas. E, cinquenta anos depois, considera-se que a expressão e a

interação orais são competências cruciais. Contudo, será que os alunos desenvolvem, em contexto de sala de aula, competências orais suficientes que lhes permitem compreender e interagir com o outro na língua-alvo? Pensamos não haver dúvidas relativamente à motivação e desejo dos alunos para aprender a falar a língua estrangeira aprendida. No entanto, por muita motivação que os alunos tenham, nunca poderão fazê-lo sem antes receber modelos da língua-alvo e realizar tarefas que facilitem a expressão e a interação orais, o que deverá acontecer num contexto de avaliação contínuo-formativa.

Não podemos ignorar o facto de que não nos encontramos num contexto de aquisição natural da língua, como ocorre com a língua materna, onde a expressão oral está ligada à compreensão auditiva. Ou seja, aprende-se a falar de uma maneira natural porque recebemos um *input* que percebemos através do ouvido. Falar, em termos de aquisição da língua, ocorre depois de ouvir. É desta forma que qualquer ser humano adquire a língua que escuta no seu contexto familiar e social (Bordón, 2006). No que diz respeito à aquisição de uma LE, o papel do professor é fundamental, uma vez que é a única figura que, em contexto escolar, apresenta um modelo de língua aos alunos. É durante as aulas que os alunos recebem amostras de *input* por parte do professor, pelo que a língua em estudo deve ser usada também como ferramenta de ensino. Desta forma, os alunos podem contar com o uso corrente da língua estrangeira em sala, o qual será completado com outras formas de *input* dinamizadas pelo professor (áudio, vídeos...). Assim sendo, ao aluno será sempre providenciado algum *input* que lhe sirva de exemplo/modelo antes de o praticar e de ser avaliado na expressão e na interação orais. A propósito desta necessidade, veja-se a proposta de I.S.P. Nation (2011:445) de forma a levar a bom termo a aquisição das competências orais. Segundo este autor, o processo de ensino-aprendizagem da expressão e interação orais deve ser feito em duas fases. A primeira fase, denominada *Learning through listening* (Aprender através da audição), é entendida como uma contribuição para a aprendizagem através de *input* auditivo para desenvolver a destreza da expressão oral; a segunda fase, intitulada *Learning through pushed speaking output* (Aprender através da produção de atos comunicativos), ocorre quando os alunos têm de produzir linguagem oral em tarefas com as quais não estão familiarizados. Esta

proposta de Nation parece-nos exequível, com a ressalva de que a segunda fase não deveria ser levada a cabo nos momentos de avaliação. Nestes momentos, o aluno não deverá ser confrontado com tarefas *surpresa*, mas sim com tarefas cujos procedimentos já tenham sido praticados em contexto de sala de aula.

A aposta em métodos de ensino de língua estrangeira como o acima referido deve-se muito ao principal objetivo dos alunos de que falávamos inicialmente: serem capazes de *falar* na língua-alvo. Daí a importância que devemos atribuir à expressão e à interação orais no contexto de sala de aula, enquanto competências essenciais no enfoque comunicativo. Pensamos, por isso, que urge acontecer uma mudança na forma como é encarado o ensino da expressão e da interação orais nas escolas, de forma a ir ao encontro desta necessidade. Será necessário promover a realização de mais atividades, no âmbito da avaliação contínuo-formativa, que potenciem o *falar*. Esta competência deve passar a ser um ponto fulcral no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, pois defendemos que, “proporcionando previamente actividades, tanto de expresión oral aislada como de interacción, para la enseñanza del habla, se está allanando el camino para realizar tareas de examen adecuadas a los aprendices” (Bordón, 2006:199). Quer isto dizer que, quanto mais os alunos praticarem estas destrezas em sala de aula, melhores resultados obterão nos momentos formais de avaliação, sucesso que tanto alunos como professores ambicionam alcançar. Entretanto, vejamos o outro lado da questão: se o ensino tem efeitos positivos ao nível da avaliação, é certo que a avaliação também apresenta efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Alguns estudos chamam a nossa atenção para este facto ao referirem “if speaking is tested (...) this encourages the teaching of speaking in classes” (Kitao e Kitao, 1996:2). Quer isto dizer que, apesar das dificuldades inerentes à avaliação da expressão e da interação orais, não podemos ignorar o facto de que esta avaliação pode ser *usada* como motivação para a prática da oralidade em sala de aula, no sentido de melhorar a prestação dos alunos no uso oral da língua.

Outro aspeto a ter em conta diz respeito ao facto de não podermos ignorar as mais-valias desta insistência no ensino e na avaliação da produção e da interação orais para o desenvolvimento das competências da oralidade dos alunos para além do

contexto escolar. Partimos da ideia de que os ensinos básico e secundário devem assegurar vários aspetos da formação das camadas mais jovens da nossa sociedade. Num mundo crescentemente globalizado, as instituições de ensino são desafiadas para mais uma responsabilidade: preparar os alunos para a interação com outras culturas e para a defesa das suas opiniões. Os professores de língua são dos que mais contribuem para este processo. Por isso mesmo, devemos valorizar estas competências orais na planificação e implementação do nosso trabalho docente, de preferência, através de uma abordagem integrada das competências em vez de planificar momentos separados para cada uma das competências. Só assim nos aproximaremos do uso real da língua e só assim os nossos alunos desenvolverão competências orais que lhes permitam compreender e aceder a outras realidades sociais e culturais. Por alguma razão, as diretrizes institucionais insistem cada vez mais na importância da aprendizagem do oral.

2.2. Durante o momento de avaliação

O tempo escasseia

Sánchez García (1999) reflete ainda acerca de um outro problema que afeta a avaliação da expressão e da interação orais: a questão do tempo. Quando um professor do ensino básico e/ou secundário tem uma dezena de turmas e centenas de alunos para avaliar, a tarefa assume dimensões dantescas. A carga horária semanal da disciplina de língua estrangeira invalida qualquer tentativa de se fazer uma avaliação individual. Dizem os peritos que o tempo mínimo para se obter amostras relevantes de língua está fixado em dez minutos por aluno. Parece que em menos tempo resulta impossível obter uma amostra de língua avaliável (Bordón, 2006:214). Ora, pelo já exposto, é difícil que tal aconteça nas escolas de ensino básico e secundário. A maioria dos autores compadece-se com este problema: “Testing speaking is also a particular problem when it is necessary to test large numbers of students. In some situations, it is necessary to test thousands of students, and even if each student speaks for only a few minutes, this becomes a huge job.” (Kitao e Kitao, 1996:2). Por exemplo, Sánchez García (1999) defende a avaliação da expressão e da interação orais em grupos, em que o professor deverá assumir o papel de público e sentar-se com os demais. Desta

forma, os minutos serão repartidos pelos elementos do grupo, evitando *perder* cerca de dez minutos por aluno.

“Ao vivo e a cores”

Outro dos problemas detetados na avaliação da expressão e interação orais diz respeito a um aspeto próprio da natureza da língua oral: o aluno não responde escrevendo a sua resposta no papel, fá-lo de viva voz e em tempo real. É muito difícil avaliar as competências de produção e interação orais em direto. Ora, para este problema apresentam-se duas soluções possíveis: a gravação e/ou a filmagem da prova de expressão e interação orais.

Bordón (2006) é uma das defensoras da gravação das provas orais, de forma a levar a cabo uma avaliação fiável. De acordo com a autora, é muito importante gravar as provas, porque há muita coisa a avaliar e é somente normal que possamos perder muito conteúdo enquanto assistimos à realização das mesmas. Refere, inclusive, que para garantir a fiabilidade dos resultados é necessário que o mesmo avaliador escute a prova, pelo menos, duas vezes. A autora considera que, sem uma gravação que se possa voltar a escutar, se perde toda a possibilidade de julgar, de maneira justa, a prova de expressão oral. Segundo a mesma, a gravação pode ter outro sentido muito prático: “igualmente la grabación constituye un documento de lo que el candidato ha hecho, en caso de que este quiera efectuar reclamaciones respecto a la calificación otorgada a su actuación en el examen oral”. (Bordón, 2006:225) Pessoalmente, a gravação das provas de expressão e interação orais parecem-me de grande utilidade, pelas razões enunciadas, algo que pude comprovar no decurso do trabalho descrito.

Uma vez que atualmente a maioria das pessoas já está acostumada à presença e manejo de aparelhos tecnológicos, veja-se a proposta de Sánchez García (1999), a qual promove a realização da filmagem das provas. Parece-nos que a filmagem traz vantagens para o professor. Este pode estar mais confortável durante a prova, sabendo que poderá proceder aos registos da avaliação num momento posterior. A proposta de Sánchez García ganha ainda maior interesse com a sugestão da autora de disponibilizar a atuação aos alunos e serem eles a comentá-la. No entanto, como pude comprovar numa das turmas-alvo da PES, esta sugestão resulta incómoda para os alunos.

Entretanto, a questão temporal não pode ser vista como a única problemática que ocorre *durante* o momento de avaliação. A diversidade de critérios, de descritores e a complexidade das grelhas usados como ferramentas na avaliação da expressão e da interação orais torna ingrato o papel do professor. No campo três será abordada esta complexidade de instrumentos avaliativos que tornam quase inoperante este tipo de avaliação quando realizada em simultâneo/em direto.

2.3. Após o momento de avaliação

O tratamento do erro

O investimento na elaboração das provas e nos instrumentos de avaliação associados às mesmas é fundamental, mas não está completo. Segundo Sheen e Ellis (2011:598), “the learner needs feedback on how well he or she is doing”, o que nos remete para o tema da avaliação contínuo-formativa destas destrezas. O tratamento do erro na aula de LE é um assunto que tem recebido muita atenção nos últimos anos. É consensual que os professores devem corrigir os erros que os alunos dão na oralidade. Esta afirmação é baseada em duas situações: os alunos querem ser corrigidos e a correção do erro participa no processo de aquisição da língua (se for feita de forma clara e consistente). A correção, claro está, deverá ser levada a cabo de uma forma positiva, de forma a não desmotivar o aluno. Relativamente a este assunto, tudo depende do professor. Este pode corrigir imediatamente a seguir ao erro ou atrasar a correção. Muitos autores são da opinião que não se deve interromper o aluno durante a sua atuação, o que consideramos correto. O aluno já se sente suficientemente incómodo durante a realização da(s) prova(s) e qualquer interrupção pode transtorná-lo ainda mais.

Uma vez que já foi mencionada neste relatório a mais-valia de se gravarem as provas de expressão e de interação orais, uma das hipóteses de tratamento do erro seria disponibilizar a gravação aos alunos e pedir-lhes que identificassem e corrigissem os próprios erros. Inclusive, pode-se também pedir aos colegas⁶ para procederem à identificação e correção dos erros. Porém, há estudos (Sheen e Ellis, 2011) que indicam

⁶ *Peer-correction* (Sheen e Ellis, 2011).

que os alunos preferem que seja o professor a fazer a correção. Na verdade, os alunos só poderão auto ou heterocorrigir-se se possuírem o conhecimento linguístico necessário. Sugerimos, por isso, que, primeiro se encoraje o aluno a autocorrigir-se e, só depois, caso essa tentativa falhe, se providencie a correção feita pelo professor. Esta postura será contemplada no Capítulo II, a propósito do estudo empírico realizado no âmbito da PES. Neste estudo, foi possível comprovar que o tratamento do erro favorece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para evitar que o aluno cometa o mesmo erro anteriormente identificado e, entretanto, já trabalhado.

3. Características desejadas na avaliação da expressão e da interação orais

No fundo, as características que se desejam na avaliação da expressão e da interação orais são as mesmas para a avaliação de qualquer outra competência. A única diferença é que estas características são mais difíceis de cumprir na avaliação da oralidade.

Para assegurar a qualidade de qualquer prova, devem verificar-se os critérios de fiabilidade, validade e exequibilidade. Se a prova respeitar estes requisitos, pode ser considerada um instrumento eficaz na obtenção de resultados que proporcionem informação sobre o aluno e na tomada de decisões do professor.

Fiabilidade

Segundo Del Moral Manzanares, “se entiende por ‘fiabilidad’ la ‘consistencia en la evaluación’ (Bordón, 2006), o la ‘estabilidad (...) en la obtención de resultados’ (Instituto Cervantes, 1997-2013), es decir, la capacidad de una prueba determinada para arrojar los mismos resultados independientemente del contexto” (Del Moral Manzanares, 2014:21). Assim sendo, quando se fala em fiabilidade de uma prova, há que ter em conta o número de avaliadores. Falamos de fiabilidade interna quando a avaliação é feita por um só avaliador. Neste caso, é essencial que haja correspondência nos resultados de duas avaliações da mesma prova realizadas por um só avaliador em momentos diferentes. Por outro lado, fala-se de fiabilidade externa quando há mais que um avaliador. Aqui, há que haver correspondência na avaliação atribuída a uma mesma prova por dois avaliadores distintos. No capítulo II, provaremos que uma boa

conceção da prova e uma cuidadosa definição de critérios melhoram as probabilidades de a mesma ser fiável.

Validade

No que diz respeito à validade, pretende-se uma prova que seja capaz de medir os conhecimentos dos alunos. Se assim não for, a prova será inútil, já que não poderemos fazer inferências adequadas a partir dos seus resultados nem tomar decisões corretas (Bordón, 2006:60). Quer isto dizer que o conteúdo da prova deve coincidir com o que se pretende avaliar, para que o aluno possa “provar” aquilo que sabe. No cumprimento deste requisito, a prova deverá permitir interpretar os resultados como indicadores representativos da habilidade linguística do aluno. Também as provas orais levadas a cabo durante o estudo empírico foram escrutinadas à luz desta característica.

Exequibilidade

Relativamente à exequibilidade, trata-se de um requisito essencial para a própria administração da prova. Uma boa prova deve ser possível e praticável. Ou seja, o tamanho da prova será adequado ao tempo disponível para a realizar, as indicações presentes no enunciado serão claras para o aluno e, caso se faça uso de equipamento tecnológico, este deverá funcionar corretamente e estar acessível para todos os alunos que vão realizar a prova. As boas condições físicas do local onde se realiza a prova também estão previstas neste requisito.

4. Procedimentos para uma avaliação da expressão e da interação orais em contexto escolar

Agora que já enumerámos os desafios associados à avaliação da expressão e da interação orais, propõem-se, a partir de propostas de vários autores, uma série de procedimentos que visam facilitar esta árdua tarefa. A maioria destas propostas diz respeito a cenários de avaliação para obtenção de certificação de proficiência da língua, mas são passíveis de adequações ao contexto escolar, pelo que se considera uma mais valia mencioná-las aqui neste relatório. De referir que estas propostas serviram, sempre que possível, de base para o trabalho desenvolvido na PES aquando

dos momentos de avaliação de expressão e interação orais levados a cabo com as turmas-alvo.

Para a planificação de atividades de expressão e interação orais, num contexto de avaliação contínuo-formativa, sugerimos o cumprimento de cinco fases definidas por um conjunto de autores dedicados à produção de materiais para o ensino de espanhol (Gelabert *et al.*, 2002:39)⁷. Este modelo foi aplicado nas atividades orais ocorridas durante a lecionação de aulas no âmbito da realização da PES. Para qualquer tarefa de expressão e de interação orais (prévia ao exercício da avaliação sumativa), aconselha-se seguir os seguintes passos:

1. Pré-atividade (s)
Atividades de motivação;
Atividades de conhecimento do tema;
Trabalho lexical e/ou gramatical;
Atividades de sugestão de hipóteses sobre o conteúdo.
2. Exposição clara do objetivo da atividade e dos passos a seguir para a realizar;
3. Desenvolvimento da atividade;
4. Avaliação da atividade;
5. Pós-atividade(s)
Dedução de regras gramaticais;
Prática de conteúdos gramaticais;
Trabalho lexical;
Trabalho de outras destrezas;
Jogos
(...)

Vejamos agora estas fases de forma individual. Segundo os autores, na fase de pré-atividade, devemos preparar os alunos para a atividade que se está prestes a desenvolver. Temos de dar conta do motivo para a participação na tarefa e facilitar aos alunos as estruturas lexicais e gramaticais necessárias à realização do exercício. Pode-se, inclusive, fornecer um exemplo ou um modelo. Depois de ter ficado claro o objetivo da atividade e os passos a seguir para a sua realização, há que preparar o ambiente em sala de aula, fornecendo os materiais necessários. Durante o desenvolvimento da atividade, a intervenção do professor deve ser mínima, pelo que o mesmo deve tirar apontamentos ao longo da realização da atividade e fazer os comentários *a posteriori*. No final, é sempre conveniente fazer uma avaliação da

⁷ De referir que estes passos, na verdade, podem ser seguidos na realização de atividades de treino de qualquer uma das competências, que não apenas as da oralidade.

atividade, ouvindo os alunos dar conta das dificuldades que sentiram, entre outros aspetos. Na última fase, podemos abrir o nosso trabalho a outras destrezas, corrigir estruturas gramaticais, ampliar o léxico trabalhado ou até mesmo continuar a trabalhar as estruturas vistas, de forma a reforçar os conteúdos.

Em resumo, num processo de ensino-aprendizagem marcado pelo enfoque comunicativo, a didática da expressão e da interação orais deve ocupar um espaço relevante em sala de aula, muito similar ao que acontece com as destrezas escritas. Só assim o aluno poderá expressar oralmente as suas necessidades comunicativas de maneira eficaz e obter bons resultados tanto nas provas de avaliação escolares, como nas ações do quotidiano que exigem o uso do oral. A língua estrangeira apresenta-se nos assim em papel duplo: como forma (com todos os traços formais que a constituem) e como função (uso da língua para fazer coisas).

Depois da prática de atividades, seguem-se os momentos de uma avaliação mais formal, a avaliação sumativa. Para uma avaliação desta natureza, Doquin e Leralta (2013:263) sugerem os seguintes passos:

1. *Una definición precisa del constructo;*
2. *Un sistema de doble evaluación del alumno (holística y analítica);*
3. *El establecimiento de criterios de evaluación y descriptores de calificación;*
4. *Una formación específica para los evaluadores, de cara a asegurar un comportamiento homogéneo en su actuación como interlocutores, así como una interpretación común de los criterios y descriptores.*

Ora, se bem que estes passos estão direcionados para uma avaliação com vista à atribuição de um certificado de proficiência linguística (em sede de exame), a verdade é que os mesmos podem e devem constar igualmente nas avaliações que se realizam em contexto escolar. Precisemos cada um deles.

“Una definición precisa del constructo”

O primeiro ponto diz respeito à “definición precisa del constructo”, ponto de partida essencial, pois já vimos que a produção e a interação orais requerem uma avaliação direta e subjetiva da atuação do aluno. Para começar, há que determinar previamente os objetivos da prova. Só assim conseguiremos “precisar” a prova. Ao tratar dos objetivos da prova, parte-se da ideia de que, se a oralidade chega a ser um conjunto de conteúdos de ensino como qualquer outro (e como se deseja), isso implica

que se defina de maneira operatória e precisa a sua avaliação. Assim, no que diz respeito aos objetivos da prova, são estes que vão determinar a seleção dos conteúdos a avaliar. Ora, estes objetivos estão intimamente associados ao uso comunicativo da língua. É daqui que se deve partir para a sistematização dos procedimentos que se vão levar a cabo na aplicação da prova. Insistimos assim na defesa de que a seleção da(s) tarefa(s) para a prova de avaliação da expressão e da interação orais devem corresponder, à semelhança das demais provas de avaliação de destrezas da língua, a tarefas de uso real da língua. Este aspeto confere autenticidade à prova, pois só assim será possível determinar a habilidade do aluno relativamente à língua falada para levar a cabo tarefas que requerem a sua utilização.

Quanto ao número de tarefas a constar nas provas de avaliação da expressão e da interação orais, Bordón (2006:213) sugere a presença de duas:

1. “Una que se realice con apoyo de material gráfico o algún tipo de instrucción y que sólo requiera producción oral del alumno”;
2. “Otra que suponga interacción: ya sea entre el profe y el alumno, o entre 2 alumnos”.

À luz do que diz Bordón, o aluno deve começar por tarefas que apenas requerem expressão oral. Numa segunda etapa, quando o aluno já tiver adquirido uma certa confiança na utilização da língua oral, propõe-se uma ou várias tarefas (consoante o tempo disponível) que incluam interação. Nas provas de avaliação oral trabalhadas na PES foi possível observar, embora em alturas distintas e não como partes de uma mesma prova, estes dois tipos de provas e os resultados foram muito interessantes.

Nas provas orais de avaliação sumativa, há ainda que haver rigor nas instruções. Estas devem ser claras, concretas e concisas. Deve-se, igualmente, proporcionar tempo ao aluno para planificar a sua prova. Com isto, pretende-se baixar a tensão e a ansiedade que este tipo de provas costuma despoletar. Como veremos mais à frente, estes aspetos foram respeitados aquando da aplicação da metodologia no capítulo II.

Apresentamos, de seguida, sugestões de tarefas para provas de avaliação da expressão e da interação orais, resultantes de algumas leituras, ressaltando a ideia de que estas atividades podem e devem também ser levadas a cabo em contexto de sala de aula como sede de aprendizagem e preparação para os momentos de avaliação. Há que ter em conta que todas as tarefas terão de ser adequadas em função do nível de aprendizagem dos alunos.

Atividades de Expressão Oral

Como já foi anteriormente referido, segundo vários autores, é importante que os alunos sejam convidados a participar em atividades consideradas *preparatórias*, ou seja, sem interação. Considera-se que estas atividades baixam o nível de ansiedade dos alunos, já que estes não se veem obrigados pela necessidade de ter que intervir para dar uma resposta imediata a alguém. Eis alguns exemplos, cujo objetivo principal é levar o aluno a expressar oralmente o conteúdo de uma mensagem:

- ✓ Descrição de ilustrações para identificar/caracterizar coisas e pessoas;
- ✓ Narração baseada em apoio gráfico (sucessão de vinhetas de banda desenhada, imagens que contam uma história...);
- ✓ Fichas com orientações para simulações;
- ✓ Instruções para breves exposições relacionadas com assuntos baseados nas áreas temáticas trabalhadas em aula;
- ✓ Respostas controladas a perguntas formuladas num manual ou numa ficha.

Relativamente às atividades/tarefas respeitantes à expressão oral, é ainda de realçar que certas atividades (como cantar uma canção ou recitar um poema) não são recomendadas, a não ser que se trate de praticar ou testar parâmetros específicos, tais como: entoação, pronúncia, tom e volume de voz, entre outros. Caso contrário, estas atividades não devem ser aproveitadas para a prática e avaliação formal da habilidade comunicativa do aluno, uma vez que aqui a expressão oral é só o canal. Neste caso, o verdadeiro discurso é escrito e o falante apenas “recita” de memória ou lê, quer dizer, não está a produzir discurso próprio, mas sim a “oralizar” algo previamente escrito.

Atividades de Interação Oral

Do ponto de vista comunicativo, o ensino da expressão oral concebe-se habitualmente para a comunicação com outros falantes, quer dizer, de forma

interativa, sendo a conversação a forma mais natural de o fazer. Esta atividade é detentora de características próprias, tais como:

- Carência de tempo para planificar o que se diz (o emissor tem de pensar no que quer dizer e comprovar que o disse bem);
- Criação de um discurso interativo espontâneo entre interlocutores presentes;
- Dependência do *feedback* do interlocutor;
- Utilização de linguagem não-verbal e paralinguagem (gestos, onomatopeias...).

Vejamos o que diz o MCER a propósito da interação oral:

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral (...) en el que la expresión y la comprensión se alternan (...). Incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación (MCER, 2002:14)

Este papel preponderante da interação oral no uso comunicativo da língua defendido pelo MCER serviu de base para a seleção de algumas das atividades desenvolvidas nas avaliações trabalhadas no Capítulo II.

As atividades de conversação podem ser trabalhadas e avaliadas de acordo com vários modelos ou tipologias, tais como: debates, entrevistas, simulações, *role play*, conversações espontâneas sobre um tema de interesse comum, entre outros.

A vertente lúdico-pedagógica também pode ser vista como uma mais-valia na prática e avaliação desta destreza, já que exige intercâmbio oral entre os alunos. Poderão ser usados jogos como os jogos de tabuleiro, jogos para descobrir personagens misteriosos, jogos de profissões e jogos de diferenças entre dois desenhos.

Antes de terminar esta secção, seria importante abordar isoladamente o modelo de entrevista formal. Trata-se do procedimento mais escolhido para a avaliação da destreza da interação oral, sobretudo em sede de exame para obtenção

de um certificado de proficiência na língua meta⁸. Este procedimento interativo, frequentemente utilizado para extrair amostras de atuação linguística oral, é defendido por muitos e criticado por outros. Em contexto escolar, este modelo exige da parte do professor-avaliador um esforço sobre-humano, uma vez que, para além de orientar a entrevista de forma individual, tem também de proceder à sua avaliação de forma simultânea, num cenário de centenas de alunos. Parece então conveniente que, no caso da seleção desta tipologia de atividade, ambos os papéis de entrevistador e entrevistado sejam atribuídos aos alunos, para que o professor se possa distanciar o suficiente para acompanhar a tarefa e poder avaliá-la de uma forma justa.

“Un sistema de doble evaluación del alumno (holística y analítica)”

Após a “definición precisa del constructo”, Doquin de Saint Preux e Martín Leralta (2013:263) sugerem como segundo passo a construção de um sistema de dupla avaliação do aluno: uma avaliação holística e uma avaliação analítica. Ora, este duplo sistema avaliativo procura facilitar a atribuição da classificação final refletora do desempenho do aluno na prova oral. Sabemos que classificar é muito fácil quando as tarefas só têm uma resposta possível. No entanto, quando as tarefas proporcionam respostas abertas, a forma de pontuar não resulta tão evidente. A correção e a classificação de provas de expressão oral são claramente mais complexas que as provas de compreensão, já que os alunos vão sempre produzir respostas abertas. O seu caráter será sempre subjetivo. Assim sendo, há que assegurar a fiabilidade das provas dispondo de critérios de avaliação sólidos e bem definidos que proporcionem descrições claras e operativas de níveis de atuação e que atribuam pontuações a diferentes níveis especificados. Esta proposta de dupla avaliação não é novidade, tendo, inclusive, já sido tratada por Bordón em 2006. Apresentamos, de seguida, a proposta desta autora para a divisão dos critérios de avaliação em dois tipos: (Bordón, 2006:241)

1. Critérios analíticos: diferenciam traços da língua de maneira que se estabeleçam níveis de atuação. Por exemplo, para cada subcompetência da competência comunicativa (linguística, sociocultural...) ou para cada aspeto da linguagem oral (pronúncia, entoação...);

⁸ Ocorre nos principais exames: OPI, DELE, DELF, DALF, FIRST...

2. Critérios holísticos: definem níveis de atuação de uma forma global, tendo em conta uma série de aspetos (gramática, léxico, pronúncia...).

A boa seleção destes critérios é essencial para se ter uma referência do que se supõe que o aluno sabe fazer.

“El establecimiento de criterios de evaluación y descriptores de calificación”

Vejamos agora os critérios propostos pelas autoras Doquin de Saint Preux e Martín Leralta (2013) para a avaliação das provas de interação oral do exame LETRA⁹. De acordo com as autoras, estes critérios foram baseados no MCER e em bibliografia de referência sobre a avaliação da interação oral. Sempre a partir de uma conceção comunicativa, foram definidos os seguintes critérios:

Avaliação Holística	Comunicação
	Relação com o interlocutor
	Controlo linguístico
Avaliação Analítica	Desenvolvimento da conversação
	Cumprimento da intenção comunicativa
	Fluidez
	Organização e coesão/Coerência discursiva
	Competência sociopragmática
	Alcance e controlo de vocabulário
	Alcance e controlo gramatical
	Controlo fonológico/pronúncia
	Controlo fonológico/entoação
	Referências socioculturais

As autoras acrescentam a estes critérios outros que também foram considerados no momento da avaliação, os quais intervêm inevitavelmente na interação comunicativa: cortesia verbal, linguagem não-verbal... Apesar de coerentes com o âmbito da oralidade, parece-nos que a dupla avaliação e a quantidade de critérios enunciados pelas autoras não é viável aquando de um momento de avaliação em contexto de sala de aula e realizado por um só docente. No capítulo II, damos conta da tentativa de aplicar as duas grelhas sugeridas (a holística e a analítica), respeitando alguns dos critérios enunciados por estas autoras. Podemos desde já adiantar que essa tarefa se revelou hercúlea, resultando pouco viável. Inclusive, verificou-se que a avaliação holística coincidia, na maior parte das vezes, com a

⁹ Diploma LETRA – Lengua española para trabajadores inmigrantes.

avaliação analítica, pelo que se tornava desnecessário efetuar duas avaliações simultâneas para cada aluno.

Há que destacar aqui a questão da necessária distinção entre expressão e interação orais. A verdade é que sempre houve tendência para confundir a avaliação da interação (conversar) com a avaliação da expressão (falar), o que levava a que fosse frequente as escalas de avaliação oral não contemplarem aspetos inerentemente interativos, tais como a gestão da conversação, a escuta ativa e os procedimentos reparadores de possíveis falhas de comunicação. Ora, tais aspetos não dependem da atividade individual do aluno, mas sim da cooperação entre dois ou mais alunos, pelo que não podem ser ignorados nas grelhas da avaliação da interação oral.

Entretanto, a responsabilidade do professor não termina aqui. Há ainda que garantir a fiabilidade da avaliação descrevendo a atuação linguística correspondente a cada banda das escalas de classificação. Só a partir daqui será possível transformar tais descrições em pontos. As grelhas com descritores são assim uma ferramenta fundamental para garantir um mínimo de fiabilidade na avaliação de provas de correção subjetiva, tais como as de expressão e interação orais. Ao proporcionarem uma descrição *standard* para interpretar os resultados das provas de resposta aberta, estas grelhas proporcionam também ao aluno a compreensão do resultado da sua pontuação. É nesta linha de pensamento que surge a proposta de Del Moral Manzanares (2014). Este autor apresenta um estudo dedicado à validação de grelhas de descritores com fichas de classificação para a avaliação da expressão e da interação orais de ELE. Segundo o autor, estas fichas facilitam o trabalho dos avaliadores já que se resumem a um conjunto de apontamentos/anotações que os professores levam a cabo durante a realização da prova e que servem para mostrar como foi entendida a grelha. Pensa-se que através desta ferramenta é possível atribuir uma classificação mais justa, uma vez que esta pode ser justificada com exemplos concretos da atuação do aluno (sejam corretos, sejam erróneos) e/ou com fragmentos dos descritores que refletiram o modo como este se expressava. Del Moral Manzanares (2014) sugere, inclusive, a criação de um código fácil de utilizar durante as anotações. Este método foi testado e verificado no estudo empírico mencionado no Capítulo II e podemos

acrescentar que foi, de facto, uma mais-valia para a atribuição e sustentabilidade das classificações.

Finalmente, uma vez que o presente relatório pretende encontrar sugestões para melhorar o processo de avaliação da expressão e da interação orais, seria interessante fazer com que o público participasse neste processo. Por que não atribuir um papel ativo aos alunos durante as apresentações dos colegas? Trata-se de uma proposta ausente das várias leituras feitas para a sustentabilidade do tema deste relatório, mas que tentei aplicar no meu projeto de intervenção pedagógica. Também o público dispunha de uma grelha¹⁰ com critérios a serem observados. Esses critérios, um pouco mais simplistas, acabaram por resumir as boas práticas de uma atividade de expressão ou interação orais e mostraram-se de grande utilidade.

“Una formación específica para los evaluadores, de cara a asegurar un comportamiento homogéneo en su actuación como interlocutores, así como una interpretación común de los criterios y descriptores”

O último procedimento sugerido por Doquin de Saint Preux e Martín Leralta (2013) diz respeito à necessidade de haver uma formação específica para os professores no âmbito da avaliação das provas de interação oral. Ora, a estabilidade dos resultados não depende unicamente da idoneidade de critérios e de descritores, mas também da sua aplicação. Para isso, voltamos à questão da necessidade de contar com professores avaliadores treinados/formados na sua utilização, de forma a evitar problemas que possam surgir mesmo com o uso de escalas, tais como, classificações subjetivas, erros de atribuição de banda e critério, falta de clareza, classificações com informação insuficiente, entre outros (Del Moral Manzanares, 2014). No contexto escolar, o professor responsável pela leção da LE exerce igualmente o papel de professor-avaliador. No entanto, ser professor não é sinónimo de ser examinador e, verdade seja dita, esta é uma das lacunas na formação de professores de LE, já que o professor tem de ser também um avaliador. Espera-se que o professor leve a cabo a avaliação dos seus alunos com o mesmo sentido de responsabilidade com que prepara as suas aulas (Bordón, 2006). Contudo, assim como não é correto avaliar os alunos em

¹⁰ Anexo C: Grelha de observação da avaliação oral para o público.

destrezas/habilidades que não praticamos em aula, também não se pode exigir aos professores que sejam exímios numa avaliação que nunca aprenderam nem exercitaram. É por isso imprescindível que as pessoas encarregadas de avaliar tenham frequentado ou frequentem formações onde sejam treinados procedimentos e técnicas de avaliação, sobretudo em destrezas que até há bem pouco tempo eram descuradas. Como é óbvio, tal é especialmente importante nas provas de expressão e interação orais, as quais, como já foi referido, são caracterizadas por uma avaliação subjetiva e carecem de instrumentos de avaliação bastante complexos. Há que ter humildade suficiente para admitir que o professor de LE necessita de formação na área da avaliação da expressão e da interação orais. São vários os autores que corroboram esta ideia. Martínez Baztán (2008a) aborda a avaliação da expressão oral destacando o papel do entrevistador e, por isso, ressalva a importância da formação dos examinadores.

O professor tem de saber criar provas de acordo com os conteúdos lecionados, elaborar critérios de avaliação e aplicar grelhas que transformem descritores de níveis em pontuações numéricas. Del Moral Manzanares (2014) chama a nossa atenção para a importância de os professores avaliadores terem um bom conhecimento das grelhas e dos critérios de avaliação antes de os utilizar:

“Para conseguir una evaluación lo más correcta posible no basta con que los evaluadores demuestren cierta destreza en la utilización de las escalas y las fichas de calificación, sino que además han de tener previamente un profundo conocimiento de las mismas.” (Del Moral Manzanares, 2014:30)

Caso contrário, corremos o risco de ficarmos assoberbados. Foi exatamente o que senti no primeiro momento de avaliação descrito no capítulo II. O mesmo episódio que despoletou a vontade de trabalhar este tema foi igualmente marcado por um momento de grande frustração.

A insistência na formação dos professores avaliadores tem um objetivo muito claro: reduzir ao máximo os erros de atribuição de banda e critério. Estes erros põem em causa a fiabilidade dos resultados das provas. É, por isso, muito importante, que o professor se sinta confortável ao usar essas ferramentas.

Doquin de Saint Preux e Martín Leralta (2013) dão como exemplo os cursos frequentados pelos avaliadores do diploma LETRA. Os avaliadores do diploma *Lengua Española para trabajadores inmigrantes* participaram em dois cursos. Assistiram a um curso inicial de 4 créditos ECTS (100 horas), na modalidade semipresencial. Posteriormente, foram convidados a assistir a um curso de atualização, antes de cada convocatória de exame. Os objetivos do curso foram os seguintes:

1. Conocer las especificaciones de la prueba;
2. Familiarizarse con la estructura y la tipología de tareas;
3. Comprender las capacidades evaluadas;
4. Conocer el material necesario para realizar el examen y aprender a manejarlo (material gráfico, cuadernillo del examinador, hojas de evaluación);
5. Conocer el protocolo de administración del examen y los papeles de los diferentes participantes;
6. Conocer y manejar los criterios de evaluación holística;
7. Conocer y manejar los criterios de evaluación analítica;
8. Aplicar la escala de calificación de la evaluación holística a exámenes reales grabados;
9. Aplicar la escala de calificación de la evaluación analítica a exámenes reales grabados;
10. Someter a acuerdo entre jueces las evaluaciones realizadas para llegar a un entendimiento común de los criterios de evaluación y las bandas de calificación;
11. Analizar la actuación de distintos examinadores/entrevistadores en pruebas orales reales grabadas;
12. Realizar un simulacro de prueba de interacción oral con un informante/candidato potencial del examen de certificación.

Doquin de Saint Preux e Martín Leralta (2013 :267)

Podemos afirmar que o tamanho da lista de objetivos é reflexo da dimensão da responsabilidade que avaliar a oralidade acarreta.

Em Portugal, os professores corretores de exames nacionais são convidados a participar numa formação com princípios semelhantes, embora a avaliação esteja reduzida ao domínio da escrita, uma vez que a expressão e a interação orais (ainda) não fazem parte dos exames nacionais de línguas estrangeiras. Iremos abordar esta questão na conclusão deste relatório.

Findo este primeiro capítulo, ficamos com a clara noção de que a avaliação da EIO está repleta de desafios, os quais devemos tentar ultrapassar com o auxílio de procedimentos que nos encaminham para uma avaliação fiável, válida e exequível. Os professores devem familiarizar-se com estes procedimentos e deverão adequá-los sempre ao contexto em que são levados a cabo, pois por muito boas intenções que

tenham, não podemos esquecer que uma boa ideia deficientemente implementada é uma má ideia. Este capítulo permitiu-nos constatar ainda que procedimentos adequados à avaliação da EIO podem evitar a inconsistência aquando da classificação. As metodologias e os procedimentos propostos pelos autores referenciados são mais-valias para uma crescente melhoria do desempenho docente nesta área. Entretanto, não podemos esquecer a partilha de práticas entre os colegas professores, pertençam eles à mesma escola ou a escolas diferentes. A partilha de procedimentos avaliativos na área da expressão e da interação orais pode contribuir para um avanço nesta área. O capítulo que se segue dá conta de algumas práticas de avaliação da EIO, as quais nos permitiram chegar a uma série de conclusões que incluem aspetos que se podem melhorar e aspetos que estão em consonância com os previstos pelos marcos teóricos descritos ao longo do capítulo I.

CAPÍTULO II: Avaliação da expressão e da interação orais em contexto escolar: da teoria à prática

Neste capítulo, dar-se-á conta do estudo levado a cabo nas duas escolas onde foi realizada a PES. Foram auscultados alunos e docentes, no sentido de descobrir pontos fortes e fragilidades no processo de avaliação da expressão e da interação orais. Após uma primeira fase de observação de aulas, realizou-se uma primeira avaliação da expressão e da interação orais em sistema de coadjuvação, onde foram utilizados os instrumentos de avaliação didatizados pela docente titular da turma. As seguintes avaliações foram incluindo pequenas alterações promovidas pela docente estagiária, de forma a testar a sua exequibilidade e possível contributo para atenuar algumas das dificuldades diagnosticadas. Trata-se, sobretudo, de um trabalho de pesquisa, investigação e experimentação em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, cujo objetivo é promover o diálogo sobre este tema através do comentário crítico de práticas pedagógicas observadas e executadas ao longo da realização da Prática de Ensino Supervisionada no Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita.

1. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

O estudo foi levado a cabo em duas escolas do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, no Barreiro, durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada, onde tive a oportunidade de trabalhar com duas turmas (uma pertencente ao ensino básico e outra pertencente ao ensino secundário), sob a orientação da professora de Espanhol, Josette de Oliveira.

1.1. Enquadramento geográfico e institucional

O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita fica situado no Barreiro, uma cidade situada no distrito de Setúbal, com cerca de 80 mil habitantes. Este município, localizado na margem esquerda do Tejo, conta com todas as infraestruturas necessárias ao bem estar da população, no que diz respeito a educação, saúde e lazer.

O Barreiro dispõe de cerca de uma dúzia de escolas primárias e básicas, para além de cinco escolas secundárias. Os alunos, na sua grande maioria, pertencem à classe média baixa.

O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita é de constituição vertical e conta com três jardins-de-infância, três escolas básicas, uma escola básica de 2º e 3º ciclos e uma escola secundária. Embora agrupadas, todas as escolas que constituem o agrupamento têm uma identidade própria. Dois nomes marcantes da sociedade barreirense dão o nome às duas escolas do agrupamento onde decorreu a PES: Padre Abílio Mendes, nomeado pároco do Barreiro em 1932, distinguiu-se na conservação e defesa dos bens culturais; e Augusto Cabrita, fotógrafo e cineasta reconhecido a nível internacional.

Ambas as escolas estão estruturadas em blocos independentes ligados por uma galeria e estão preparadas para oferecer aos seus alunos, para além das tradicionais salas de aulas, a prática da atividade física, o fornecimento de refeições, o acesso a bibliotecas, laboratórios de físico-química e salas de informática.

1.2. Apresentação e caracterização das turmas-alvo

A turma do 9º B era composta por vinte e três alunos, catorze rapazes e nove raparigas. Na sua maioria, manteve-se o grupo proveniente do ano letivo anterior, tendo-se registado a saída de duas alunas e a integração de dois alunos, repetentes. A média das suas idades, no início do ano letivo, era de aproximadamente catorze anos. A maioria dos alunos desta turma era muito empenhada nas atividades letivas, embora existisse um grupo menos interessado e com alguns problemas ao nível da atenção/concentração. Em termos comportamentais, destacaram-se desde o início do ano letivo como elementos mais perturbadores um grupo de cinco alunos. O nível socioeconómico e cultural da turma é médio. Dos vinte e três alunos da turma, quatro beneficiaram do sistema de ação social escolar (dois ASE A e dois ASE B). Em termos de assiduidade, nenhum aluno ultrapassou o limite de faltas permitido por lei a nenhuma disciplina. O aproveitamento global da turma foi sempre considerado bom.

A turma do 11º E era composta por vinte e um alunos, dezasseis raparigas e cinco rapazes. A média de idades era de dezasseis anos. A maioria dos alunos vivia com a mãe e o pai, destacando-se o caso de duas alunas cujos pais se encontravam no estrangeiro e viviam com os irmãos. O nível socioeconómico da turma era médio baixo. Dos vinte e um alunos, nove já tinham ficado retidos ao longo do seu percurso escolar. Beneficiavam do sistema de ação social escolar seis alunos: quatro com escalão A e dois com escalão B. No que diz respeito à assiduidade, nenhum aluno ultrapassou o limite de faltas permitido por lei a nenhuma disciplina. O aproveitamento global da turma foi sempre considerado satisfatório.

1.3. Seminários e observação de aulas

Após a apresentação na direção do Agrupamento de Escolas onde se realizou a PES, deu-se início aos seminários sob a orientação da professora Josette de Oliveira, orientadora da disciplina de Espanhol. O primeiro seminário iniciou-se com uma primeira abordagem da orientadora com o objetivo de conhecer as motivações, o interesse e as nossas expectativas no que diz respeito ao ensino do Espanhol. Foram pedidos dois trabalhos escritos, ambos autorreflexivos sobre a nossa condição de professoras. De seguida, foi-nos indicado de que deveríamos estudar os programas, o MCER, os manuais adotados e o regulamento interno da escola antes do início das aulas. Seguiram-se várias sessões de trabalho antes do início do ano letivo, durante as quais eram levadas a cabo reflexões (sobre critérios de avaliação, por exemplo), definidas atividades para o Plano Anual de Atividades da escola e acompanhadas as planificações das aulas a lecionar pelas professoras estagiárias.

A observação de aulas das turmas da professora orientadora iniciou-se no dia 21 de setembro de 2016 e decorreu até ao final do ano letivo. Da minha parte, foram observadas as turmas do 9º B na Escola Básica 2/3 Padre Abílio Mendes e a turma do 11º E na Escola Secundária Augusto Cabrita. A observação de aulas foi de grande utilidade e interesse, já que foi uma maneira de contactar com os conceitos básicos essenciais à lecionação de aulas da disciplina de Espanhol. Tratou-se, sem dúvida, de uma forma de reflexão sobre o ensino da língua. No que diz respeito a este estudo, em

particular, a observação de aulas foi de grande utilidade para analisar a forma como o ensino e a avaliação da oralidade são trabalhados nas aulas de Espanhol.

Para a observação das aulas, fiz uso de um documento¹¹ que, para além de dados informativos (número(s) da(s) lição(ões), data, materiais utilizados...), também contemplava aspetos como relação pedagógica, metodologia(s) de trabalho, avaliação levada a cabo durante a aula e outras informações relevantes do ponto de vista didático. Este documento revelou-se bastante útil durante a observação de aulas, pois nele eram registados aspetos que serviam de base para diálogo ou debate em sede de seminário semanal ou imediatamente depois da aula, sempre que tal era possível. Esses aspetos podiam dizer respeito tanto a metodologias/estratégias utilizadas para transmitir os conteúdos visados pelo programa, como a atitudes de carácter comportamental e (re)ação perante as mesmas. Foi ainda dada particular atenção à gestão do tempo, do espaço e dos recursos em sala de aula, sobretudo nas aulas do 9º B, pela diminuta carga horária da disciplina. Foi particularmente interessante observar o método utilizado pela docente titular das turmas, o qual se baseia no enfoque comunicativo. Procurei sempre aprender com os *inputs* que recebia durante a observação das aulas, mas também refletir e adotar uma atitude crítica.

Tanto a observação de aulas como os seminários semanais com a professora Josette foram ainda de grande utilidade para a planificação das aulas por mim lecionadas. Estes momentos de trabalho muitas vezes prolongavam-se para fora do seminário semanal e muitas foram as vezes que pude usufruir de seminários *online*.

2. Projeto de intervenção pedagógica – observação e experimentação de procedimentos

O ano letivo em que decorreu a PES foi enriquecido por múltiplas experiências: observação de aulas; planificação e leção de aulas; atividades extracurriculares¹²; e, até mesmo, uma viagem. Em paralelo com a dinamização destas atividades, foi levado a cabo um estudo empírico em torno da avaliação da expressão e da interação

¹¹ Anexo D: Grelhas de observação de aulas.

¹² Anexo E: Atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do ano letivo.

orais (tanto no domínio da avaliação contínuo-formativa, como no domínio da avaliação sumativa). Este estudo apresenta as seguintes fases:

- Observação de um momento de avaliação sumativa da expressão e da interação orais – diagnóstico de pontos fortes e de pontos fracos;
- Verificação do grau de importância atribuído à expressão e à interação orais por parte de alunos e docentes através da realização de inquéritos;
- Implementação de metodologias passíveis de serem um contributo para uma maior eficácia da avaliação da expressão e da interação orais;
- Reflexão crítica acerca do sucesso e insucesso das metodologias aplicadas.

2.1. Observação do primeiro momento de avaliação sumativa da EIO

A primeira avaliação da expressão e da interação orais¹³ teve lugar no dia 28 de outubro, após a leção da primeira unidade didática, intitulada “Jóvenes”. Previamente, em sala de aula, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um programa sobre as tribos jovens¹⁴. Neste programa, foram entrevistados três jovens, oriundos de três tribos distintas. Após a exploração deste vídeo, a professora titular da turma distribuiu informação sobre as várias tribos mencionadas e coube aos alunos partilharem com os colegas a informação sobre a tribo com que mais se identificavam. A avaliação da expressão e da interação orais consistiu em reproduzir em sala de aula esse programa de televisão, sendo que a professora titular assumiu o papel de entrevistadora e os alunos de entrevistados enquanto membros de uma tribo.

Em diálogo com a professora Josette de Oliveira, verificou-se que esta docente partilha da opinião de Escobar e Nussbaum quando estas autoras referem que “existen numerosos estudios sobre adquisición de lenguas que demuestran que la interacción cara a cara es el medio y el lugar privilegiado en el que el individuo se apropia de la lengua” (Escobar e Nussbaum, 2002:37). No seguimento desta opinião, a professora Josette de Oliveira elegeu assim a forma de diálogo (conversação) para a maioria das atividades de avaliação da produção e da interação orais, ocorridas ao longo do ano

¹³ Anexo F: Matriz do primeiro momento de avaliação sumativa da EIO.

¹⁴ Programa de televisão “El método Gonzo” – Tema do programa “¿A qué tribu perteneces?”

letivo. Tal como foi observado ao longo do ano letivo, a docente defende o uso comunicativo da língua apresentando tarefas realizadas entre alunos. Estas tarefas exigem aos alunos o desempenho de distintos papéis, sendo, por isso, tarefas exigentes. Por um lado, pedem aos alunos que sejam seres sociais, já que os fazem desenvolver comportamentos cooperativos para que as tarefas tenham sucesso; e, por outro lado, pedem aos alunos que sejam estudantes, uma vez que estes têm de cumprir todos os requisitos em termos de conteúdo que a tarefa lhes solicita.

Voltando à avaliação, há, até agora, vários aspetos positivos a serem destacados, a saber:

- ✓ A professora teve o cuidado de proporcionar aos alunos um modelo da avaliação sumativa durante o processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Foi dada a oportunidade aos alunos de se prepararem em casa, onde poderiam continuar a pesquisa sobre as tribos e adquirir o máximo de conhecimento sobre a tribo escolhida;
- ✓ Os alunos tiveram a oportunidade, tanto em sala de aula, como em casa, de aprofundar o tema e esclarecer possíveis dúvidas antes do momento de avaliação.

Se tudo estava encaminhado para o sucesso, por que razão os alunos não tiveram desempenhos dentro do esperado? Durante as interações, verificou-se que a maior parte dos alunos não tinha preparado o seu papel com o devido empenho, afetando a pontuação dos critérios respeitantes ao conteúdo e à coesão e coerência do discurso.

Considera-se que a escolha da entrevista para a primeira tarefa avaliativa da expressão e da interação orais do ano letivo foi bem pensada, no sentido em que a docente, ao colocar-se a ela própria no papel de entrevistadora, transmitiu alguma confiança aos alunos, por estarem a ser “guiados” durante a realização da tarefa, embora tenham apresentado algumas limitações, mas estas por falta de preparação.

Embora apenas no papel de observadora nesta primeira avaliação, a professora Josette fez questão de me entregar uma grelha de avaliação¹⁵, com o objetivo de fazer, eu própria, uma avaliação dos mesmos. No fim, acabámos por verificar que as nossas pontuações eram muito semelhantes, embora eu tenha admitido que me foi extremamente difícil levar a cabo uma avaliação em simultâneo com a tarefa. Vejamos os motivos por mim apresentados para justificar esta dificuldade:

- A grelha de avaliação não foi feita por mim. Desconhecia os critérios e senti-me *perdida* na atribuição da pontuação de um a cinco pontos. Perguntei-me o que corresponderia a um, a dois, a três, a quatro e a cinco pontos. Senti necessidade de uma explicitação dos descritores¹⁶ - talvez já interiorizados pela professora Josette – mas desconhecidos e difíceis de situar para mim;
- Senti igualmente dificuldade em acompanhar o desempenho dos alunos, uma vez que estava muito concentrada na grelha de avaliação. Curiosamente, pode ter ocorrido o inverso. Talvez estivesse demasiado concentrada no desempenho dos alunos, o que não me permitiu estar com atenção aos critérios da grelha.

Inclusive, perguntei-me a mim própria o seguinte: se como espetadora e avaliadora estou a sentir estas dificuldades, como seria se tivesse de desempenhar um terceiro papel: o de entrevistadora? Em todo o caso, foram estas dificuldades que me incutiram a vontade de procurar soluções para ultrapassá-las.

Ainda no que diz respeito a este primeiro momento de avaliação sumativa, gostaria ainda de referir que foram considerados como muito positivos os comentários muito precisos que a professora Josette fez a cada aluno no final de todas as entrevistas. Este tipo de *feedback* sobre o desempenho do aluno é o que se pretende, para que o aluno fique com uma ideia clara dos seus pontos fortes e fracos no âmbito destas competências. Só assim poderá corrigir e melhorar o seu desempenho oral de língua. De realçar ainda que a docente também mostrou interesse em receber *feedback* dos alunos relativamente a esta primeira avaliação

¹⁵ Anexo G: Grelha de avaliação da EIO, da autoria da professora Josette de Oliveira.

¹⁶ Cada uma das explicações que se juntam às diferentes pontuações para esclarecer o significado.

oral. Os alunos admitiram nunca terem realizado uma avaliação das competências de expressão e de interação orais levada a cabo nestes trâmites, pelo que fizeram uso desta afirmação para justificarem o seu desempenho mediano¹⁷.

2.2. Inquérito realizado aos alunos

Depois desta primeira observação de uma avaliação da expressão e da interação orais, senti necessidade de procurar dados mais precisos acerca das expectativas dos alunos relativamente a estas duas competências e, conseqüentemente, à avaliação das mesmas. Procedi, assim, à realização de um inquérito¹⁸ às treze turmas de Espanhol existentes no AEAC, num total de 281 alunos inquiridos. Este inquérito tinha como objetivos principais averiguar o grau de satisfação dos alunos relativamente à disciplina e às atividades que nela se desenvolvem, assim como inferir sobre a importância que atribuem à escrita e à oralidade da língua estrangeira que se encontram a aprender. Como não queria mostrar-me tendenciosa no inquérito (com receio de influenciar as respostas dos alunos), procurei diversificar as questões abarcando as várias competências.

O inquérito, de caráter anónimo, estava dividido em duas partes, ambas com questões de resposta fechada, sendo que foi disponibilizado um espaço no final para a possibilidade de redação de um comentário adicional (de caráter opcional)¹⁹.

Como primeira pergunta, foi questionado se os alunos gostam das aulas de Espanhol. À exceção de cinco alunos que responderam “não gosto nada” e de doze alunos que responderam “gosto pouco”, a quase totalidade dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente. Este dado pode ser considerado muito satisfatório, uma vez que a resposta não diz respeito apenas à satisfação do aluno, mas também ao desempenho dos docentes da disciplina, demonstrando que a metodologia utilizada desperta o interesse dos alunos.

As alíneas pertencentes à segunda questão diziam respeito à opinião dos alunos sobre as várias atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de Espanhol.

¹⁷ A média das classificações atribuídas nesta primeira avaliação sumativa foi de 13,5 valores.

¹⁸ Anexo H: Inquérito realizado aos alunos.

¹⁹ Anexo I: Lista de gráficos representativos dos resultados dos inquéritos aos alunos.

Analisando os resultados do inquérito aos alunos sobre as atividades de compreensão desenvolvidas na sala de aula, nomeadamente de compreensão escrita, audiovisual e oral, constata-se uma opinião positiva sobre este tipo de atividade, havendo uma clara preferência pela compreensão audiovisual e oral. Consideramos que as atividades que envolvem meios audiovisuais são importantes para o desenvolvimento tanto da compreensão como da expressão dos alunos relativamente à língua espanhola. Partilhamos da mesma opinião no que diz respeito às atividades de compreensão oral, essenciais para um entendimento mútuo entre falantes de qualquer língua. Considerando ainda que no meio sociocultural destes alunos há uma preponderância inequívoca da língua inglesa, para além da língua materna, nos *media* e até na linguagem corrente entre os jovens, estas atividades de compreensão oral e audiovisual são uma ferramenta fundamental para contactar com a língua espanhola na sua forma falada, para ultrapassar alguma inibição existente por constrangimentos culturais e desenvolver assim uma competência básica na aprendizagem de qualquer LE. Para falar com ritmo, pronúncia e entoação adequados e ir para além do discurso de sala de aula, é necessário escutar os falantes nativos, em situações reais e concretas, e tentar interpretar essas mesmas situações no contexto dos interlocutores envolvidos.

Analisando agora os resultados do inquérito sobre as atividades de expressão escrita, expressão oral e interação oral, também aqui se observa uma opinião favorável sobre estas, na generalidade. Os alunos parecem reconhecer a importância da expressão escrita na aprendizagem de uma LE, mas nota-se uma clara preferência pelas atividades de produção e interação orais. Um dos objetivos da aprendizagem de uma LE é falá-la fluentemente, logo, o professor deve motivar os alunos para a praticarem na sala de aula, ainda que este tipo de atividades acarrete dificuldades a alunos e professores, como já foi visto anteriormente. No entanto, apesar da presença de obstáculos, os alunos acabam por apreciar esta reciprocidade e interação, desde que bem preparada e orientada. Veja-se o seguinte comentário de um aluno do 8º ano: “Na minha opinião, gosto muito mais de expressão oral do que escrita da língua espanhola. Acho que tem mais interesse e funcionalidade”.

Analisando, por fim, os resultados do inquérito aos alunos sobre as atividades gramaticais, atividades no exterior, atividades em que se faça uso das TIC e atividades de interdisciplinaridade, conclui-se o seguinte: os alunos gostam, e estão conscientes, da importância das atividades de gramática para a construção das competências básicas na aprendizagem da língua espanhola, mas as atividades realizadas no exterior, que envolvam o uso de TIC, ou interdisciplinares são as mais apreciadas pelos alunos inquiridos. Estes resultados são expectáveis para jovens com perfis perfeitamente ajustados ao uso das novas tecnologias. O professor pode usar o computador como uma ferramenta de motivação e a interação escrita e oral em redes sociais (de forma protegida) impedindo a desmotivação inerente aos métodos tradicionais de ensino da uma LE. Os alunos, de acordo com os resultados, valorizaram também as atividades de interdisciplinaridade, as quais são muito importantes na aprendizagem da LE, porque a realidade da língua e cultura espanhola não fazem parte da realidade destes estudantes, pelo que o envolvimento interdisciplinar é essencial para manter o interesse do aluno na aprendizagem da mesma. Veja-se o exemplo das viagens realizadas pelo AEAC a Mérida, Sevilha e Madrid, no âmbito das disciplinas de Espanhol, História e Educação Visual e Tecnológica. Este conhecimento multidisciplinar em pleno cenário espanhol foi, sem dúvida, uma mais-valia para o crescimento linguístico e cultural dos alunos.

Na segunda parte do inquérito, os alunos foram questionados sobre o trabalho da escrita e da oralidade em sala de aula. A grande maioria dos alunos confirmou o trabalho destes dois domínios na disciplina de Espanhol. Esta é uma informação relevante, uma vez que o desenvolvimento de ambos os domínios é fundamental para a aquisição de uma LE. Isto leva-nos às duas questões seguintes – se os alunos se sentem preparados para comunicar por escrito e oralmente em Espanhol. A resposta afirmativa foi preponderante, embora se tenha verificado que houve mais alunos a referir que se sentiam mais preparados ao nível da escrita que ao nível da oralidade (“não me sinto preparada para comunicar oralmente em espanhol porque tenho vergonha por não saber dizer corretamente algumas palavras, mas foi mais fácil falar com pessoas de fora do que quando falo nas avaliações de interação oral, porque não senti que estava a ser avaliada” - aluna de 9º ano).

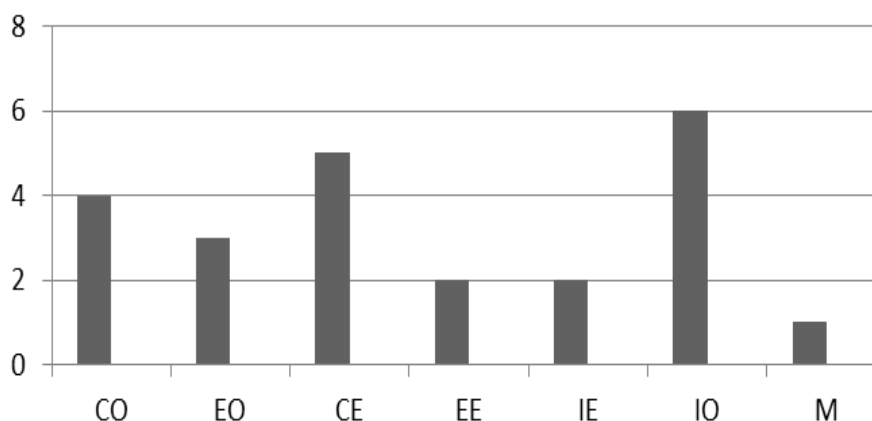
As questões cinco (“Para mim, o mais importante é aprender a ler e a escrever espanhol”) e seis (“Para mim, o mais importante é aprender a ouvir e a falar espanhol”) foram introduzidas no inquérito com o objetivo de tentar descobrir quais os domínios ou as competências mais importantes para os alunos na aquisição da língua espanhola. Do total de alunos inquiridos, 249 responderam que, para eles, o mais importante é aprender a ouvir e a falar espanhol. Desta resposta, depreende-se que os alunos atribuem grande relevância ao domínio da oralidade (“acho mais útil para o dia a dia aprender a falar e ouvir do que escrever” - aluno do 11º ano), apesar de os resultados mostrarem que não descuram a importância de aprender a ler e a escrever (“não creio que ler e escrever seja o mais importante, mas não se pode dispensar porque é essencial”- aluno do 11º ano). No espaço deixado no final do inquérito para observações, houve até quem escrevesse: “se ambas as frases [5. e 6.] se tornassem numa só, seria sim” (aluno do 9º ano) e “respondi ‘sim’ em ambas porque considero igualmente importantes, cada um para as suas respetivas situações” (aluno de 11º ano), reafirmando a igual importância que deve ser atribuída aos dois domínios, segundo as opiniões destes alunos.

Relativamente às quatro últimas questões, estas relacionam-se com a frustração do aluno perante o erro e a sua preocupação em ter conhecimento dos erros que cometeram, no domínio escrito e no domínio oral. Cerca de metade dos alunos respondeu que não se sentia frustrada quando dava erros, assumindo, talvez, que cometer erros faz, inevitavelmente, parte do processo de aprendizagem de qualquer LE - “não me sinto frustrada, mas preocupo-me em corrigir e treinar mais” (aluna do 8º ano). O mesmo não acontece quando se trata de saber os erros que foram cometidos. A maior parte dos alunos referiu que se preocupa em ter conhecimento dos erros cometidos: “depois da avaliação oral, gosto de saber os meus erros para poder melhorar” (aluno do 11º ano). Contudo, esta opção não está acessível a todos, uma vez que houve quem dissesse que não tinha acesso aos erros após a avaliação oral: “não realizamos” (aluno do 8º ano).

2.3. Inquérito realizado às docentes

Este inquérito²⁰ foi proposto às três docentes de Espanhol do AEAC (duas professoras do quadro e uma professora contratada) e teve como objetivo aferir o grau de importância que as docentes de Espanhol atribuem às várias competências da língua, em geral, e, em particular, à expressão e à interação orais e dar conta da metodologia utilizada aquando da avaliação destas duas últimas competências.

Observando os resultados do inquérito às professoras, relativos à valorização das competências linguísticas, segundo uma ordem de importância de 1 a 7 (sendo 1 a mais importante e 7 a menos importante), conclui-se que há uma discrepância na importância que é atribuída por cada docente às diferentes competências da língua. Apresentamos, por isso, uma resposta resultante das médias obtidas nas várias competências. No que diz respeito à compreensão oral e à compreensão escrita, é-lhes dado sensivelmente o mesmo relevo, embora com um peso ligeiramente superior atribuído à compreensão escrita. A mesma diferença ténue surge entre a expressão oral e a expressão escrita para estas professoras, com prevalência da primeira. A interação oral é consideravelmente mais relevante que a interação escrita. À mediação²¹ foi atribuída pouca relevância pelas professoras inquiridas. Observemos o seguinte gráfico, representativo destes resultados:



²⁰ Anexo J: Inquérito realizado às docentes de Espanhol.

²¹ Entenda-se aqui por mediação as atividades de tradução.

As três professoras confirmaram que a avaliação da expressão oral e interação oral está refletida na programação da disciplina e que o peso que lhe é atribuído varia entre vinte e trinta por cento, dependendo do ciclo escolar²².

Na terceira questão, colocou-se a seguinte pergunta: *Atribui mais importância à expressão oral, à interação oral ou a ambas por igual?* Apenas uma professora atribuiu mais relevância à interação oral. As outras duas professoras responderam “a ambas”. Verificou-se depois em conversa com as docentes que a relevância atribuída às competências reflete-se na avaliação, uma vez que uma das docentes apresenta, maioritariamente, tarefas de interação oral.

A segunda parte do questionário dizia respeito às provas de avaliação sumativa da expressão e da interação orais. De acordo com os resultados do inquérito, as três professoras questionadas avaliam formalmente a expressão e interação orais duas ou mais vezes por trimestre, o que reflete a importância dada a estas competências. Para o efeito, as docentes costumam usar materiais próprios, o que pode indicar a escassez destes nos manuais escolares. Apenas uma professora não utiliza o gravador neste tipo de avaliação. Também apenas uma professora avalia estas duas competências em grupo, sendo os pares ou a forma individual as formas preferidas. Tal constatação advém, provavelmente, da dificuldade já discutida no capítulo I deste relatório, ou seja, a falta de tempo para avaliar os alunos de forma individual (uma vez que à professora contratada foram atribuídas as turmas do Ensino Básico, com pouca carga horária semanal). Entretanto, apesar de a questão da limitação de tempo ser fulcral, as três professoras responderam que, na avaliação, dedicam entre cinco e dez minutos a cada aluno, o que parece ser suficiente para aferir as capacidades orais de cada estudante. As três professoras também confirmaram que os alunos dispõem de algum tempo de preparação e de material de apoio para a avaliação da expressão e interação orais. Consideramos estes dois procedimentos de extrema importância, uma vez que, como vimos no Capítulo I, permitem uma diminuição do estado de ansiedade do aluno e uma melhor preparação da situação comunicativa a desempenhar. Assim poderão ser evitados constrangimentos potenciadores de prejudicar os alunos.

²² 20% - 3º Ciclo (por decisão do grupo disciplinar); 30% - Ensino Secundário (de acordo com a Portaria nº1322/2007 de 4 de outubro).

As três professoras consideram ainda, segundo as respostas ao inquérito, que fomentam a coavaliação e a autoavaliação e que usam critérios de avaliação e escalas de descritores nas suas avaliações da expressão e interação orais, instrumentos deveras importantes para a diminuição do grau de subjetividade inerente ao processo. Estes instrumentos conferem também segurança ao aluno em relação à objetividade do processo de avaliação a que está a ser sujeito, uma vez que tem conhecimento da existência de critérios de avaliação e de quais eles são. Apenas uma professora considerou que o grau de subjetividade é grande neste tipo de avaliações, do que se pode depreender que os seus instrumentos de avaliação poderão não estar ainda adequados à avaliação destas competências.

2.4. Práticas implementadas na avaliação da EIO

2.4.1. Na avaliação contínuo-formativa

Ao longo do Capítulo I destacou-se a necessidade de se trabalhar de forma mais assídua a expressão e a interação orais em contexto de sala de aula, tendo em conta vantagens bilaterais provenientes dessa prática: por um lado, esta prática prepara os alunos para um melhor desempenho nos momentos de avaliação oral; por outro lado, um bom desempenho nos momentos de avaliação oral motiva a prática destas competências em sala de aula. Neste sentido, no decorrer do ano letivo, ao planificar e executar várias unidades didáticas²³ nas turmas que me foram atribuídas, tentei trabalhar, sempre que possível, a expressão e a interação orais, entre as outras competências visadas pelos documentos oficiais. Destaco nesta secção algumas das atividades que desenvolvi no âmbito da expressão e da interação orais nas várias unidades, tendo sempre como ponto de partida a noção de que os alunos estavam situados no nível A2, pelo que o que se esperava dos alunos nestas atividades era a

²³ No **11º E** foram lecionadas as seguintes unidades ou partes de unidades didáticas: UD 4: *Relaciones Personales*; UD 5: *De viaje*; e UD 6: *Comercio*; no **9º B** foram lecionadas as seguintes unidades didáticas: UD 2: *En Cartelera*; e UD 6: *Vamos a viajar*. – Num total de 24 aulas de 50'. Não se encontram contabilizadas neste número as 7 aulas de 50' destinadas à avaliação sumativa, cujos materiais, vigilância e correção foram levados a cabo por mim.

capacidade de os mesmos comunicarem oralmente em *tareas sencillas* cuja resposta ou intercâmbio resultasse simples e direto.

9º B			
Unidade Didáctica	Data	Atividade(s) desenvolvida(s)	Competência(s) trabalhada(s)
<u>UD 2</u> En Cartelera	nov. 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en una lluvia de ideas sobre el tema de la unidad (ocio y personajes hispanos); - Contestar preguntas sobre los géneros de películas; - Utilizar expresiones/frases para expresar opinión sobre un tráiler/una película. 	Interacción Oral Interacción Oral Expresión Oral
<u>UD 6</u> Vamos a viajar	marzo Y abril 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en una lluvia de ideas sobre los contenidos de la unidad (viajes); - Caracterizar un blogger de viajes; - Contestar preguntas de una ficha sobre atracciones en Madrid (V/F) justificándolas oralmente; - Indicar varios tipos de equipaje/objetos y relacionarlos con diferentes tipos de viaje a partir de unas imágenes; - Indicar los objetos/la ropa a poner en una maleta de viaje; - Indicar la ropa, el calzado y los objetos que llevará en el viaje a Madrid; - Participar en una conversación sobre sentimientos y emociones relacionados con los viajes – razones/motivos para tener miedo a viajar. 	Interacción Oral Interacción Oral Expresión Oral Expresión Oral Expresión Oral Expresión Oral Interacción Oral

11º E			
Unidade Didáctica	Data	Atividade(s) desenvolvida(s)	Competência(s) trabalhada(s)
<u>UD 4</u> Relaciones Personales	diciembre 2015	<ul style="list-style-type: none"> - Participar en una lluvia de ideas sobre el tema de la unidad; - Describir imágenes; - Utilizar expresiones/frases para expresar opinión sobre un tráiler. 	Interacción Oral Expresión Oral Expresión Oral
<u>UD 5</u> De Viaje	enero Y febrero 2016	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar la definición de “viajar”, las diferentes motivaciones de los viajes y las diferentes modalidades de viajar; - Indicar hipótesis sobre los sentimientos que uno experimenta cuando piensa viajar solo; - Indicar razones para viajar solo; - Indicar recomendaciones para quien viaja solo; - Explicar un dicho español usando palabras suyas; - Indicar aspectos positivos y negativos cuando uno viaja solo; - Participar en una conversación sobre ventajas e inconvenientes de viajar en grupo; - Participar en la grabación de un vídeo con el título “Razones y tips para viajar en grupo”. 	Interacción Oral Expresión Oral Expresión Oral Expresión Oral Expresión Oral Interacción Oral Expresión Oral

<i>UD 6</i> <i>Comercio</i>	<i>febrero</i> <i>2016</i>	- Participar en una lluvia de ideas sobre el tema de la unidad (nombre de tiendas y productos españoles);	<i>Interacción Oral</i>
		- Explicar la diferencia entre consumo y consumismo:	<i>Expresión Oral</i>
		- Dar opinión sobre el contenido de un vídeo;	<i>Expresión Oral</i>
		- Indicar las diferentes maneras de ir de compras;	<i>Expresión Oral</i>
		- Indicar las ventajas y los inconvenientes de comprar por internet.	<i>Expresión Oral</i>

A título de exemplo, veja-se em anexo²⁴ as planificações, os planos de aula e os materiais orientadores da execução das atividades de expressão e interação orais desenvolvidas na *unidade 6 – Comercio*.

Através da realização destas atividades de expressão e interação orais durante a lecionação de unidades didáticas foi possível observar o grau de interesse, empenho e desempenho dos alunos relativamente às mesmas. Constatou-se que os alunos foram bastante participativos nestas atividades, ultrapassando qualquer pudor relacionado com a exposição perante os colegas, à exceção da gravação do vídeo. As intervenções, no geral, foram pertinentes e adequadas ao solicitado. O erro foi tratado de forma oportuna após a intervenção e foi dado *feedback* ao aluno, sempre que tal se justificava. Pelo exposto, consideramos que estas atividades contribuíram para a melhoria do domínio oral dos alunos, assim como para o crescimento da confiança dos mesmos no que diz respeito à expressão e à interação orais. Estas atividades seguiram assim os critérios necessários à sua integração numa avaliação contínuo-formativa, já que permitiram recolher informação e incidir sobre o desempenho do aluno no âmbito da expressão e da interação orais durante o processo de ensino-aprendizagem.

2.4.2. Na avaliação sumativa

A frequência com que a avaliação sumativa da expressão e da interação orais em LE ocorre nas escolas depende muito do professor e/ou do grupo disciplinar. No âmbito da realização da minha PES, esta avaliação foi realizada cada quatro ou seis semanas, através da eleição de uma atividade comunicativa (pensada e preparada

²⁴ Anexo K: Planificações, planos de aula e fichas de trabalho relativos à lecionação de duas aulas da *Unidade 6 – Comercio*.

atempadamente pela docente), na qual os alunos tinham de praticar funções, aspetos gramaticais e vocabulário previamente trabalhados em aula.

No Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, as docentes de Espanhol respeitam os procedimentos para a avaliação da oralidade, tendo em conta as orientações do grupo disciplinar e dos documentos oficiais. A percentagem atribuída à oralidade está assim distribuída da seguinte forma:

	Percentagem atribuída à oralidade	Responsável pela atribuição da percentagem
EB 2/3 Padre Abílio Mendes	20%	Grupo Disciplinar
ES Augusto Cabrita	30%	Ministério da Educação (Portaria nº 1322/2007 de 4 de outubro)

Nesta secção, apresentamos as diferentes provas que foram realizadas aos alunos. Será feita uma breve descrição da tarefa solicitada e comentada a sua aplicação, salientando aspetos considerados positivos assim como aspetos a melhorar. É de referir que todas as avaliações abaixo descritas dizem respeito à turma do 11º ano, uma vez que a carga horária atribuída à disciplina para o 9º ano não permitiu realizar estas avaliações em sala de aula. A estes alunos era-lhes pedido que realizassem a tarefa em casa, que a gravassem e a enviassem posteriormente à professora de Espanhol via correio eletrónico para a consequente avaliação. Nesta turma, foi realizada apenas uma avaliação (a última do ano letivo) destas competências em sede de sala de aula, a pedido da professora estagiária.

No décimo primeiro ano, foram sempre duas as avaliadoras implicadas: a professora titular da turma e a professora estagiária. Cada uma das professoras avaliou sempre os alunos de forma individual, sendo feito, *a posteriori*, um confronto dos dados dessas avaliações para averiguação do grau de fiabilidade dos instrumentos de avaliação utilizados por ambas. No fundo, tentou-se correlacionar as classificações obtidas pelos alunos em cada uma das avaliações.

Os procedimentos levados a cabo nas avaliações sumativas da produção e da interação orais foram sempre divididos em três momentos: antes, durante e após as avaliações formais. As avaliações de expressão e interação orais ocorreram sempre às quartas-feiras, dias em que a turma se encontrava dividida por turnos, cada um

contemplado com uma carga horária de três aulas de cinquenta minutos. Assim, na primeira aula, antes do momento de avaliação, era dado aos alunos um tempo preciso para prepararem a tarefa comunicativa solicitada. Para isso dispunham da informação contida na matriz (a qual a professora Josette enviava sempre com alguma antecedência aos alunos por correio eletrónico) e quase sempre de um guião contendo indicações explícitas do que era esperado. Nesta fase, era dito aos alunos que deveriam evitar preparar a tarefa através do recurso à escrita, uma vez que tal dava azo à memorização de texto, retirando a naturalidade própria do discurso oral. Contudo, eram poucos os alunos que evitavam escrever, sendo que a maioria assumia que o apoio escrito, nem que fossem apenas tópicos, lhe dava maior segurança, diminuindo assim o nível de ansiedade antes do momento de avaliação. Já durante a avaliação, a professora Josette fez sempre uso da mesma grelha²⁵ para avaliar os alunos. Esta grelha de avaliação das competências de expressão e interação orais contemplava cinco critérios: correção do conteúdo; adequação do léxico; correção morfosintática; pronúncia e fluência²⁶; e coesão e coerência do discurso. A cada critério foram atribuídos cinco pontos, sendo que cada pontuação correspondia à seguinte avaliação:

1	2	3	4	5
Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

A nota final da produção e da interação orais era encontrada multiplicando por oito a soma dos pontos obtidos, sendo assim possível atribuir uma classificação de 0 a 200 pontos (20 valores). É de referir que estes critérios de avaliação foram sempre lembrados aos alunos em todos os momentos de avaliação.

Segundo momento de avaliação sumativa da EIO

A segunda avaliação sumativa da expressão e da interação orais²⁷ teve lugar no dia 2 de dezembro de 2015. Desta vez, tendo em conta que no primeiro momento de

²⁵ Ver Anexo G.

²⁶ Adequadas a um nível A2.

²⁷ Anexo L: Matriz do segundo momento de avaliação sumativa da EIO.

avaliação os alunos não prepararam devidamente, em casa, a tarefa a desempenhar, tiveram cerca de cinquenta minutos para prepararem a tarefa oral em aula. Esta tarefa era baseada nos conteúdos lecionados durante as UD 2a (*El Instituto*) e 2b (*El Trabajo*) e consistiu na simulação de uma entrevista de trabalho. Ao contrário do que se passou na primeira avaliação, em que a professora assumiu o papel de entrevistadora, os papéis de entrevistador (empregador) e entrevistado (candidato ao posto de trabalho) foram dados aos alunos.

Este modelo de entrevista favoreceu os alunos pelo formato da pergunta-resposta. Trata-se de um formato fácil de adaptar ao nível dos alunos e é, inclusive, mais fácil de avaliar. Em todo o caso, exige dos alunos um maior esforço, numa tentativa de tornar a conversa o mais natural possível ao invés de parecer um interrogatório. No caso observado, foi visível a tentativa dos alunos mostrarem interesse pelas perguntas e respostas dos colegas durante a entrevista, fomentando pontos de discussão/desenvolvimento sempre que possível.

Pode-se considerar que este segundo momento de avaliação teve o sucesso esperado²⁸. Os alunos, no geral, prepararam bem a tarefa, durante a entrevista escutaram-se atentamente e esforçaram-se por usar corretamente a língua-meta. Inclusive, houve alunos que se autocorrigiram quando detetavam erros.

No que diz respeito à avaliação em si, enquanto a professora Josette fez uso da sua grelha, tentei, da minha parte, implementar algo de novo que me permitisse superar algumas das dificuldades diagnosticadas no primeiro momento de avaliação, nomeadamente, a dificuldade em atribuir uma classificação aos alunos com base na observação da tarefa e no registo na grelha, em modo simultâneo. Assim sendo, concentrei toda a minha atenção no instrumento que mais problemas me causou: a grelha de avaliação. Para tal, decidi consultar as grelhas de classificação utilizadas na *Prueba de Expresión e interacción orales* do Exame DELE – nível A2²⁹, promovidas pelo Instituto Cervantes. Esta prova ocorre em circunstâncias muito diferentes das provas desenvolvidas em contexto escolar. Vejamos, a *Prueba de Expresión e interacción orales* – nível A2 tem uma duração de aproximadamente doze minutos (por aluno!) e

²⁸ Com uma média de 17,1 valores.

²⁹ Informações retiradas do *Guía del examen A2/B1 para escolares*, Instituto Cervantes, 2004. (NIPO: 503-14-008-5).

consta de quatro tarefas, duas de expressão e as outras duas de interação orais. É também de referir que a prova tem sempre a presença de dois examinadores: um entrevistador/interlocutor e um classificador. Pelo exposto, verifica-se que este contexto em sede de exame para obtenção de um certificado de proficiência linguística nada tem a ver com o contexto de sala de aula onde ocorrem as nossas provas de expressão e interação orais. Em todo o caso, valendo-me dos anos de experiência que o Instituto Cervantes tem no exercício das provas destas competências e do facto de as grelhas utilizadas serem baseadas nas indicações do MCER, decidi tentar aplicá-las neste segundo momento de avaliação com a turma do 11º E. Assim sendo, para a classificação desta prova de expressão e interação orais, fiz uso de uma grelha holística³⁰ (com quatro critérios) e de uma grelha analítica³¹ (igualmente com quatro critérios – coerência, fluidez, correção e alcance), sendo que a classificação holística tem um peso de 40 % e a classificação analítica um peso de 60% na atribuição da nota final (de acordo com o estipulado no Exame DELE A2). Cada critério (de ambas as grelhas) está acompanhado do respetivo descritor, facto que me entusiasmou para *experimental* estas grelhas, já que a ausência de descritores foi uma das dificuldades diagnosticadas por mim na primeira avaliação. Procurei *estudar* atempadamente estes descritores antes do momento de avaliação, de forma a interiorizar o seu significado e tornar a pontuação mais imediata. Devo confessar que o facto de estas grelhas apresentarem critérios de referência facilita em muito a medição da amostra linguística produzida pelo aluno. No entanto, considerei redundante a utilização da grelha holística, uma vez que os resultados de ambas as grelhas coincidiram sempre. Suprimir a grelha holística desta avaliação parece assim fazer sentido. No que diz respeito a dificuldades sentidas, devo confessar que o facto de haver quatro critérios e cada um contar com quatro descritores não facilita, de todo, a soma dos resultados. Para além disso, as grelhas têm uma ponderação diferente, o que obriga a muita matemática. Talvez se a grelha analítica contemplasse os cinco critérios sugerido pelo MCER (alcance, correção, fluidez, interação e coerência), isso facilitaria em muito na altura de *fazer as contas*. Para terminar, devo confessar que continuei a sentir alguma dificuldade em acompanhar as produções orais dos alunos. São muitas as distrações

³⁰ Anexo M: Grelha holística (DELE – A2).

³¹ Anexo N: Grelha analítica (DELE – A2).

em sala de aula durante as provas orais, pelo que no momento de avaliação seguinte tentei levar a cabo algo que ajudou a ultrapassar este obstáculo.

No final deste segundo momento de avaliação, chegamos, assim, a duas conclusões. Com o número de alunos por turma e com apenas um avaliador em sala de aula, é preferível contar com apenas uma grelha de tipo analítico, onde constem critérios e descritores. A especificação dos elementos que se pensa serem necessários para adquirir a competência descrita no critério é fundamental para evitar ambiguidades e erros. Em segundo lugar, se possível, contar com cinco critérios, com quatro descritores cada um, para ser possível converter, de imediato, numa escala de zero a vinte, o resultado final da amostra linguística. Verificou-se, assim, que as grelhas, por muito funcionais que sejam noutros contextos, devem ser sempre adaptadas às especificações e conteúdos da nossa disciplina para uma correta utilização em contexto escolar.

Terceiro momento de avaliação sumativa da EIO

A terceira avaliação sumativa da expressão e da interação orais³² teve lugar no dia vinte de janeiro. Como sempre, os alunos tiveram cerca de cinquenta minutos para preparar uma tarefa baseada nos conteúdos lecionados durante as unidades didáticas três (*Tiempo de Ocio*) e quatro (*Relaciones Personales*). A tarefa consistiu na simulação de um diálogo entre dois amigos, em que ambos os alunos deveriam desempenhar um duplo papel de forma a cumprir os constrangimentos solicitados no enunciado. Para facilitar a tarefa, foram apresentadas várias sugestões³³ aos alunos, embora não fosse de carácter obrigatório a seleção de uma delas. Cada grupo tinha liberdade para sugerir e tratar de outras situações. Em todo o caso, em qualquer das situações escolhidas, ambos os alunos teriam de desempenhar papéis em que tinham de:

- (1) Apresentar um problema, pedir ajuda e/ou conselhos;
- (2) Dar conselhos, fazer recomendações, desejar a resolução do problema.

As principais funções esperadas eram as seguintes: *expresar alegría, tristeza, aburrimiento u otros sentimientos; expresar gustos, deseos y temores; expresar consejos y*

³² Anexo O: Matriz do terceiro momento de avaliação sumativa da EIO.

³³ Anexo P: Enunciado do terceiro momento de avaliação sumativa da EIO.

necesidad; expresar probabilidades y duda; contar en pasado empleando los cuatro tiempos estudiados; emplear el presente de subjuntivo en las estructuras que convengan.

Neste terceiro momento de avaliação da expressão e da interação orais, sugeri a gravação áudio³⁴ da tarefa a avaliar, assumindo as dificuldades sentidas no último momento de avaliação e afirmando que a gravação poderia ajudar a ultrapassar essas mesmas dificuldades. Inicialmente, os alunos, de forma abrupta, recusaram serem gravados, alegando não autorizar por terem *vergonha* de ouvir a própria voz, de se ouvirem a cometer erros e por terem receio de serem *gozados* pelos colegas. Tanto a professora Josette como eu insistimos na mais-valia da gravação de uma avaliação desta natureza e os alunos acabaram por permitir as gravações. A presença do telemóvel como gravador inibiu os alunos inicialmente, mas a verdade é que esta inibição durou muito pouco e, passados poucos minutos, passou despercebido em cima da mesa onde se realizava a tarefa, tendo-se verificado um maior esforço para se usar a língua-meta e, inclusivamente, a autocorreção imediata de alguns erros pontuais detetados pelos próprios alunos. Pode-se dizer que a ideia de estarem a ser gravados elevou o grau de seriedade da tarefa, facto que, apesar de os inibir um pouco, teve um impacto positivo, destacando-se o esforço dos alunos para corresponderem às expectativas do que lhes era solicitado na tarefa. Este *role play* mostrou ser do agrado dos alunos, os quais levaram muito a sério a representação dos seus papéis. A maioria dos alunos acabou por pedir para ouvir a sua gravação e, inclusive, uma segunda oportunidade para melhorar o seu desempenho, o que lhes foi permitido fazer. No final, foram capazes de tecer comentários muito próximos de uma autoavaliação, sem tal lhes ter sido solicitado, o que se revelou curioso. Este momento foi aproveitado pelas duas docentes para estimular a atividade metacognitiva dos alunos através de perguntas abertas que convidaram à reflexão sobre as interações orais realizadas e gravadas, a saber: Que pensam da vossa gravação? Qual é a vossa melhor gravação? O que mais gostam nela? O que distingue a vossa melhor gravação da pior? Quais são os pontos fortes e os pontos fracos das vossas gravações? Que aspetos pensam que podem melhorar? Que ações vão tomar para alcançá-los? No geral, os alunos partilharam das mesmas respostas: *A nossa voz fica estranha na*

³⁴ CD áudio.

gravação, nem parecemos nós; prefiro a gravação x à gravação y porque se percebe melhor o que digo, porque nesta dou menos erro, porque nesta cumprio tudo o que foi solicitado; preciso melhorar o meu sotaque, sinto que engulo sílabas, tento falar depressa e depois dou muitos erros; cometo erros que já não devia cometer; tenho de pensar antes de falar; devo insistir na correção dos erros mais frequentes... Gostaríamos de pensar que esta atividade de reflexão após a realização da tarefa favoreceu o desenvolvimento de atitudes de alerta em futuras interações orais.

No que diz respeito à tarefa avaliativa do professor, verificou-se que a escuta das gravações fora do contexto de sala de aula traz mais-valias à avaliação. No entanto, há a realçar que, tal como acontece com a correção das provas escritas, a carga horária dedicada à avaliação das provas orais fora da sala de aula é ligeiramente superior à avaliação feita em simultâneo com a realização da tarefa. Esta sobrecarga do professor é perfeitamente assumida, se tivermos em conta que se trata de uma avaliação mais séria e fiável, preocupada em situar a língua oral ao mesmo nível da língua escrita.

Relativamente às grelhas, foi utilizada uma segunda versão da grelha analítica³⁵ aplicada no segundo momento de avaliação, desta vez com os cinco critérios sugeridos pelo MCER, incluindo o critério respeitante à interação. Uma grelha de avaliação relativa a uma conversação deve contemplar a gestão da mesma, a escuta ativa e os procedimentos reparadores de possíveis falhas de comunicação. Como foi mencionado no capítulo I, a interação oral não depende da atividade individual do aluno, mas de um trabalho de cooperação entre dois ou mais alunos, pelo que este aspeto deve estar contemplado na grelha de avaliação. Houve ainda o cuidado de dividir cada critério por quatro níveis de descritores. Assim, o total da classificação atribuída aos cinco critérios resulta numa nota final imediata de zero a vinte valores, o que facilita em muito o trabalho do professor.

Por último, gostaria apenas de referir que, num cenário que não o de realização de uma PES, teria sido interessante fazer uma das seguintes atividades:

³⁵ Anexo Q: Grelha analítica_segunda versão.

- Fazer a transcrição de um ou dois diálogos e pedir aos alunos para identificar os erros e corrigi-los;

- Distribuir, de forma aleatória, as gravações pelos alunos e pedir-lhes que fizessem eles a transcrição do diálogo dos colegas.

Consideramos que, tanto uma como outra atividade, estimulam o interesse nos alunos e acaba por ser uma forma diferente de trabalhar o erro, aspeto referenciado e defendido no final do capítulo I.

Quarto momento de avaliação sumativa da EIO

No cumprimento de um dos requisitos da PES, levei a cabo a elaboração de matrizes, enunciados e critérios de correção, a vigilância e a correção das provas de avaliação sumativa relativas às UD 5 (*De Viaje*) e 6 (*Comercio*). No que diz respeito à quarta avaliação da expressão e da interação orais³⁶, esta teve lugar no dia dois de março. A tarefa consistiu num diálogo entre dois amigos, em que ambos os alunos deveriam desempenhar um duplo papel de forma a cumprir os constrangimentos solicitados no enunciado³⁷. Assim, ambos os alunos teriam de desempenhar papéis em que tinham de:

- (1) Apresentar um problema, pedir ajuda e/ou conselhos;
- (2) Dar conselhos, fazer recomendações, desejar a resolução do problema.

As principais funções esperadas eram as seguintes: *expresar tristeza y aburrimiento; expresar deseos y temores; expresar consejos y necesidad; expresar probabilidades y duda; emplear el presente de subjuntivo en las estructuras que convengan; emplear el imperativo afirmativo y negativo con y sin pronombres.*

Neste momento de avaliação, vi ser consolidada a grelha de avaliação utilizada no último momento de avaliação e vi ser aceite, já com alguma naturalidade, a gravação dos diálogos dos alunos³⁸.

Na verdade, posso dizer que o grande desafio deste momento de avaliação diz respeito à conceção da prova em si. Até agora, as provas eram concebidas pela

³⁶ Anexo R: Matriz do quarto momento de avaliação sumativa da EIO.

³⁷ Anexo S: Enunciado do quarto momento de avaliação sumativa da EIO.

³⁸ CD áudio.

professora Josette. Desta vez, competia-me, a mim, resumir numa prova oral todos os conteúdos trabalhados em duas unidades didáticas.

Depois de, no Capítulo I, ter insistido no efeito positivo que as tarefas de intenção comunicativa tinham no ensino e na avaliação da expressão e da interação orais, resolvi continuar com o modelo de diálogo entre amigos, tão bem aceite pelos alunos no último momento de avaliação, ou não fosse este um dos modelos comunicativos mais usados em situação real. De facto, à semelhança do que já tinha acontecido, o formato de *role play* serviu de motivação para o bom desempenho dos alunos. Parece ser um exercício que, embora dentro das limitações dos constrangimentos, apela à criatividade e ao trabalho cooperativo dos alunos.

No que concerne à avaliação propriamente dita, fiz uso de uma nova ferramenta, a qual se revelou bastante útil. Em avaliações anteriores, já tinha observado a professora Josette a escrever, a uma velocidade incrível, numa folha à parte durante o tempo de realização da prova. Vim a saber, no final dessas avaliações, que se tratava de apontamentos que a professora considerava de grande utilidade para ajudar a justificar a seleção do descritor de cada critério. A professora Josette partilhou esses documentos comigo e neles pude observar tanto a presença de erros dados pelos alunos, como de estruturas linguísticas ditas pelos alunos que comprovavam os constrangimentos solicitados. Sem a chamar assim, a professora Josette estava a cumprir com a recente sugestão do autor Del Moral Manzanares (2014), o qual defende a utilização de *fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ELE*. Esta ferramenta foi mencionada no Capítulo I e foi interessante vê-la aplicada em contexto escolar. Tentei assim fazer uso dela nesta avaliação³⁹, mas devo confessar que só o consegui fazer, de forma mais completa, graças à audição das gravações dos diálogos, uma vez que continuou a revelar-se extremamente difícil acompanhar e avaliar simultaneamente o desempenho oral dos alunos. Entretanto, é de referir que a ficha de classificação teve um impacto muito positivo na qualidade do *feedback* que se deu aos alunos posteriormente à avaliação. Através destes apontamentos, foi possível especificar o porquê da atribuição de cada pontuação em todos os critérios.

³⁹ Anexo T: Exemplo de ficha de classificação para a prova de EIO.

Quinto momento de avaliação sumativa EIO

A quinta avaliação da expressão e da interação orais a que assisti teve lugar no dia dezoito de maio. Como já era hábito, os alunos tiveram cerca de cinquenta minutos para preparar uma tarefa baseada nos conteúdos lecionados durante as UD 9 (*Ciudad*) e 10 (*Vacaciones*)⁴⁰. Apesar de a avaliação ter ocorrido na modalidade de pares, pode-se afirmar que, desta vez, foi levada a cabo uma avaliação oral apenas da expressão, uma vez que cada elemento do grupo desempenhou um papel que não estava dependente da interação com o outro. A cada grupo de alunos competia apresentar à turma uma cidade hispana, assumindo os papéis de funcionários de uma agência de viagens. O objetivo destes alunos era convencer o público, através da apresentação de um panfleto previamente elaborado em casa e de argumentos válidos, a visitar a cidade apresentada. A duração da intervenção de cada elemento do grupo deveria ser semelhante. As principais funções esperadas eram as seguintes: saudar, apresentar-se, nomear, descrever, explicar, comentar, argumentar, convencer, agradecer a atenção e despedir-se.

Uma vez que se tratava de uma prova oral com uma modalidade diferente, senti-me motivada para criar uma nova grelha de avaliação⁴¹, mais direccionada para a expressão e contendo critérios ou aspetos que ainda não tinham sido avaliados anteriormente. Estes aspetos vão ao encontro daquilo que foi defendido no Capítulo I, relativamente ao facto da produção oral dizer respeito a muito mais do que meras amostras linguísticas. Falamos de aspetos relacionados, por exemplo, com a postura e a linguagem gestual, com procedimentos protocolares da boa educação (saudar, apresentar-se, agradecer a atenção, despedir-se...), os quais são próprios de uma exposição ao público. Esta grelha acabou por ser igualmente entregue a todos os alunos, para que estes pudessem assumir um papel ativo durante as apresentações dos colegas. Esta atribuição de responsabilidade aos alunos revelou-se bastante profícua, já que, no final, puderam opinar, com fundamento, sobre os aspetos mais interessantes e os aspetos a melhorar. Verificou-se que este tipo de atividades de

⁴⁰ Anexo U: Matriz do quinto momento de avaliação sumativa da EIO.

⁴¹ Anexo V: Grelha de avaliação do quinto momento de avaliação sumativa da EIO.

coavaliação ajudam os alunos a compreender a finalidade das tarefas comunicativas, já que os obriga a observar e a julgar as produções de acordo com os critérios descritos.

No que diz respeito à fiabilidade da grelha, os resultados aproximaram-se bastante dos resultados obtidos pela professora titular⁴² através da sua grelha de avaliação, o que demonstra que o facto de termos critérios bastante díspares desta vez não influenciou a avaliação das amostras orais dos alunos.

Entretanto, posso também afirmar que esta coavaliação favoreceu a comunicação entre docente e alunos. O facto de incorporar o ponto de vista do aluno no processo de avaliação, dinamizou o próprio processo e promoveu uma ação didática mais personalizada. Partilhamos ainda da opinião que o professor, por seu turno, também tem a ganhar, já que o facto de incorporar a opinião dos alunos no processo de avaliação ajuda-o a preparar melhor o *feedback* que irá proporcionar a cada aluno, levando-o igualmente a tomar decisões mais justas. Os alunos mostraram-se agradados com a grelha e eu devo confessar que a mesma, apesar de simples, acabou por superar as minhas expectativas. No entanto, é de referir que, no que diz respeito à avaliação do conteúdo, houve necessidade de fazer acompanhar a grelha com uma ficha de classificação, uma vez que aquela não contemplava quaisquer descritores relativos aos constrangimentos solicitados.

2.5. Considerações sobre os procedimentos implementados

Como já foi referido no capítulo I, o MCER menciona uma série de atividades para a prática da expressão e da interação orais, as quais se aproximam de atos de fala autênticos. Como foi possível observar, houve o cuidado de as tarefas da avaliação oral tentarem replicar situações que ocorrem na realidade, ou seja, tarefas que permitem aos alunos interagir oralmente como aconteceria ao fazer uso real da língua. No entanto, há que referir que os alunos não tiveram oportunidade de realizar estas tarefas fora de um contexto de avaliação sumativa. Também é importante referir que se procurou diversificar a tipologia das tarefas avaliativas. Foram propostas entrevistas, conversas informais e apresentações. Os alunos tiveram assim a

⁴² Resultados da professora Josette: média de 16,3 valores; Resultados obtidos através da minha grelha de avaliação: média de 16,4 valores.

oportunidade de apresentarem uma amostra diversificada do que podem fazer com o uso oral da língua, uma vez que foram avaliados em vários contextos orais. Mesmo assim, considera-se que deveriam ter sido pedidas aos alunos mais tarefas que lhes permitissem produzir atos de fala exclusivos da expressão oral. Teria sido interessante verificar a qualidade do tipo de discurso produzido individualmente, sem escuta ativa e intervenção do outro⁴³. Trata-se de uma tarefa igualmente solicitada em outras disciplinas e teria sido profícuo observar o aluno como único controlador do ato de fala. Como é óbvio, existem alguns inconvenientes associados a este tipo de tarefa, no que diz respeito, sobretudo, a razões afetivas (timidez ao falar em público), tempo (dependendo do número de alunos) e nível de proficiência (não é uma tarefa aconselhável para níveis baixos). Contudo, se for bem orientada, consideramos que poderá ser uma mais-valia para o desenvolvimento da competência oral do aluno.

Considera-se positivo terem-se desenvolvido avaliações orais onde o papel do professor interlocutor foi minimizado. À exceção do primeiro momento de avaliação, onde a professora titular da turma desempenhou o papel de entrevistadora, todas as outras tarefas limitaram o docente ao papel de espetador-avaliador.

É de referir ainda como uma mais-valia o facto de, em todas as avaliações, os alunos terem tido sempre conhecimento prévio dos conteúdos e da tipologia da prova, sendo por isso conhecedores das suas responsabilidades no momento das avaliações, fator indispensável numa avaliação que se quer útil, justa e transparente.

Como aspeto a melhorar, realçamos as ferramentas de avaliação. As grelhas de avaliação pretendem-se fáceis de preencher, mas, ao mesmo tempo, contemplando todos os aspetos a serem considerados numa amostra linguística de expressão ou interação oral. Haveria, talvez, que *esmiuçar* mais os critérios de avaliação, tendo em conta as várias subcompetências da língua, embora o aumento de aspetos a avaliar possa dificultar ainda mais o processo de avaliação.

Devemos acrescentar que o gravador e as fichas de classificação foram, sem dúvida, ferramentas de apoio que contribuíram para se conseguir uma avaliação mais válida.

⁴³ No quinto momento de avaliação, embora de expressão oral, a apresentação foi feita em pares, o que deu azo a algumas interrupções benéficas e/ou prejudiciais.

Finalmente, com este estudo, pretendeu-se também destacar a importância do papel que o *feedback* tem na avaliação. É fundamental ter-se consciência que o ato de avaliar só termina “cuando el professorado-evaluador proporciona al alumnado-evaluado *feedback* sobre las observaciones realizadas en forma de calificación, comentario o sugerencia” (Escobar e Nussbaum, 2002:39). Verificámos, ao longo deste capítulo II, vários exemplos desta boa prática, em que tanto a professora como os alunos-observadores fazem, no final, comentários sobre a amostra de língua apresentada e dão indicações para melhorar o desempenho dos alunos.

Finalmente, aproveitamos a aproximação do término deste projeto de intervenção pedagógica baseado na observação e na experimentação de procedimentos para salientar que, apesar de este estudo ter sido levado a cabo em aula de Espanhol LE, o mesmo poderia ter ocorrido na aula de lecionação de Português (língua materna ou língua não materna) – embora não da mesma forma, uma vez que o trabalho que se desenvolve em torno da oralidade (e as competências que são avaliadas) é necessariamente diferente na LE e na LM. Este trabalho partiu sempre do pressuposto de que a oralidade detém um papel fundamental no contexto pessoal, académico e profissional dos nossos alunos, futuros cidadãos ativos e intervenientes. Como tal, é importante destacar que a oralidade é cada vez mais pertinente no currículo dos alunos, independentemente da língua estudada. Entretanto, é importante dar conta, neste espaço, do interesse crescente pelo treino específico das competências orais na disciplina de Português. O novo Programa de Português é disso exemplo, destacando aspetos como, por exemplo, o facto de a realização oral das línguas ser a verdadeira essência/natureza das línguas: “só uma parte diminuta das línguas faladas do Mundo tem representação escrita (muitas só a têm muito recentemente); todas as línguas foram faladas muito antes de serem escritas”. Esta mudança acontece pois, à semelhança do que foi descrito relativamente ao processo de ensino-aprendizagem da LE; também, tradicionalmente, o ensino da língua materna “consistiu de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos”. Ao longo dos anos fomos assistindo a esta insistência na representação gráfica das amostras de língua. Até há relativamente pouco tempo, os

manuals e outras propostas de trabalho eram exímios em sugestões de exercícios maioritariamente escritos. O novo Programa de Português pretende combater este estigma, direcionando igualmente a atenção para o domínio da oralidade.

Curiosamente, se relembrarmos os desafios (ou argumentos) mencionados ao longo do capítulo I para justificar o ténue debruçar sobre o domínio oral em contexto escolar na disciplina de LE, verificamos que são transversais à disciplina de Português: as realizações orais correspondem sempre a um registo informal/coloquial; não sendo registadas, ao contrário do que sucede com as realizações escritas, dificilmente podem ser objeto de atenção, estudo, treino, descrição, avaliação ou correção. Estes argumentos impedem uma exploração mais sistemática, deliberada e explícita da dimensão oral da expressão linguística. Entretanto, esperamos que este estudo tenha contribuído para mostrar que a modalidade oral é passível de trabalho explícito em contexto de sala de aula.

CONCLUSÃO

“Diseñar, administrar y calificar exámenes para medir la competencia comunicativa en la lengua meta de un aprendiz de L2 no es tarea fácil, pero, tampoco, imposible.”
(Bordón, 2006:83)

Chegamos ao final deste relatório com a clara certeza de que a tradicional classificação do “participa e não participa” já não se coaduna com a exigência do atual sistema de avaliação. Atualmente, ambicionam-se avaliações representativas das verdadeiras competências dos alunos e tal só se consegue alcançar com esforço e dedicação nos procedimentos de avaliação. Ao longo deste relatório, observámos que a avaliação da expressão e da interação orais, em particular, estava associada a vários problemas ou obstáculos, os quais impossibilitavam que esta avaliação fosse “representativa das verdadeiras competências” orais dos alunos.

A partir da análise de práticas de avaliação mencionadas em estudos referidos no capítulo I e das observadas no capítulo II, chegou-se a uma série de conclusões que incluem aspetos que se podem melhorar e aspetos que estão em consonância com os previstos nos marcos teóricos da avaliação destas duas competências. Consta-se, de facto, que está a ser atribuída uma maior importância ao domínio da oralidade no estudo das línguas em contexto escolar. Verifica-se, como se descreveu no capítulo II, uma maior preocupação dos professores em avaliar de forma séria e válida a expressão e a interação oral dos seus alunos, aproveitando as orientações dos documentos oficiais e criando ferramentas bem-intencionadas para a avaliação dessas competências.

No capítulo I, vários peritos no tema da avaliação oral ressaltaram a ideia de que os procedimentos levados a cabo na avaliação destas competências, quando adequados, permitem ultrapassar obstáculos e evitam a inconsistência na avaliação. Há que continuar a trabalhar nesse sentido, embora saibamos que a responsabilidade na melhoria desta avaliação não depende apenas dos docentes. A partilha de práticas de avaliação revelou-se bastante profícua ao longo deste estudo/desta investigação, mas também ficou claro que um avanço de maior notoriedade nesta área só terá lugar

quando houver a intervenção da entidade gestora do currículo nacional. Este estudo permitiu-nos concluir que ainda há muito a fazer no que diz respeito à avaliação da expressão e da interação orais em contexto escolar. A falta de formação específica dos professores nesta área, a falta de provas de avaliação normalizadas e a falta de critérios bem definidos e uniformes são lacunas que travam o sucesso desta avaliação. As várias tentativas levadas a cabo no capítulo II para a definição de critérios e elaboração de grelhas passíveis de avaliar devidamente a expressão e a interação orais são reveladoras destas lacunas.

Desta forma, no final deste relatório, fazem-se votos de que os estudos nesta área tenham repercussões nas políticas educativas em línguas. No seguimento do que refere Martínez Baztán (2011), estando o ato de avaliar associado a uma necessidade social de grande importância, este deve estar submetido a um escrutínio e a controlo académico e institucional que lhe dê a devida credibilidade. Cabe assim à entidade competente, neste caso, o Ministério da Educação, conferir credibilidade e certificar a avaliação das competências relativas à expressão e à interação orais. Tal trabalho passa, por exemplo, por proporcionar formação aos professores na área da avaliação da expressão e da interação orais e introduzir, futuramente, a realização de provas orais em todos os exames de língua estrangeira, de forma a familiarizar os alunos e a sociedade com a avaliação destas competências.

Dentro das suas limitações, este relatório, com todo o seu conteúdo problemático, procurou proporcionar um momento reflexivo e crítico a partir da partilha de práticas pedagógicas. Procurou ser um testemunho de intervenção didática e, ao mesmo tempo, uma reflexão em curso sobre o tema da avaliação oral. Espera-se que o mesmo tenha contribuído para a consciencialização da importância da avaliação da expressão e da interação orais no desenvolvimento das competências dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

BORDÓN, Teresa (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: ArcoLibros

BORDÓN, Teresa (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *MarcoELE*, 7, 4-25. Consultado a 12 de outubro de 2015: <http://marcoele.com/panorama-historico-de-la-evaluacion/>

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consultado a 27 de outubro de 2015: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

DEL MORAL Manzanares, Francisco (2013). Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Consultado a 26 de novembro de 2015: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532969b19a90c.pdf

DEL MORAL Manzanares, Francisco (2014). Las fichas de calificación en el proceso de validación de escalas de descriptores para la evaluación de la expresión oral de ELE. *MarcoELE*, 18, 20-32. Consultado a 26 de novembro de 2015: <http://marcoele.com/fichas-de-calificacion-expresion-oral/>

DOQUIN DE SAINT PREUX, Anna e **MARTÍN** Leralta, Susana (2013). Procedimientos para asegurar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la interacción oral para la certificación lingüística de ele. In N. Contreras (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Navarra: ASELE, 261-271. Consultado a 28 de novembro de 2015: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_261.pdf

ESCOBAR, Cristina e **NUSSBAUM**, Luci (2002). ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? *MarcoELE*, 10, 37-51. Consultado a 16 de dezembro de 2015: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.escobar-nussbaum.pdf

GARCIA-DEBENC, Claudine (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15, número 2/julho, 103-113. Colômbia. Consultado a 24 de abril de 2016: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661419.pdf>

GELABERT, María José, **BUESO**, Isabel e **BENÍTEZ**, Pedro (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.

KARPIKE, Jeffrey, **DINIZ DE SOUSA**, Hélder e **ALMEIDA**, Leandro S. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LOPES, José e **Silva**, Helena Santos (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: LIDEL.

LÓPEZ Moya, Consuelo, **MIRA** Conejero, Ángela, **MORALEDA** Carrascal, María Concepción e **PÉREZ** Tolmos, Noelia (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE*, 20, 1-25. Consultado a 15 de dezembro de 2015: <http://marcoele.com/el-docente-ante-la-evaluacion-oral/>

MARTÍNEZ Batzán, Alfonso (2008a). Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua. *MarcoELE*, 7, 52-69. Consultado a 30 de novembro de 2015: <http://marcoele.com/dificultades-y-precauciones-en-la-evaluacion-oral-de-la-lengua/>

MARTÍNEZ Batzán, Alfonso (2008b). *La evaluación oral: una equivalencia entre las guidelines de ACTFL y algunas escalas del MCER*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

NATION, Paul (2011). Second Language Speaking. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Nova Iorque e Londres: Routledge, 444-454.

PASTOR Villalba, Carmen (2009). La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE. *MarcoELE*, 9, 1-27. Consultado a 5 de dezembro de 2015: <http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>

PUIG, Fuensanta (2008a). El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de la lengua y la evaluación en el aula. *MarcoELE*, 7, 78-91. Consultado a 12 de outubro de 2015: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf>

PUIG, Fuensanta (2008b). La evaluación, un reto. *MarcoELE*, 7, 1-2. Consultado a 12 de outubro de 2015: <http://marcoele.com/la-evaluacion-un-reto/>

SÁNCHEZ García, Ana María (1999). El vídeo en la evaluación oral. En Mariano Franco Figueroa, Cristina Soler Cantos, Javier de Cos Ruiz, Manuel Rivas Zancarrón e Francisco

Ruiz Fernández (ed.). *Actas del X Congreso Internacional de la ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cádiz: ASELE, 629-637. Consultado a 30 de noviembre de 2015: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0625.pdf

SHEEN, Younghee e **ELLIS**, Rod (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Nova Iorque e Londres: Routledge, 593-610.

SPYCHALA, Malgorzata (2013). La evaluación y autoevaluación de la expresión oral y escrita: nuevas propuestas didácticas elaboradas y realizadas en Polonia durante las Olimpiadas Nacionales de Español como Lengua Extranjera 2010-2013. En N. Contreras (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. Navarra: ASELE, 697-709. Consultado a 28 de noviembre de 2015: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_697.pdf

ANEXOS

b) O aluno escolhe duas disciplinas anuais no 12.º ano sendo uma delas obrigatoriamente ligada à natureza do curso — leque de opções c) do plano de estudos do respectivo curso;

c) A escolha das disciplinas a iniciar no 12.º ano, é condicionada pela respectiva precedência, nos termos da alínea seguinte e de acordo com o anexo IV;

d) O aluno que tenha tido aproveitamento e ou frequentado a disciplina bienal precedente com assiduidade, nos termos da legislação em vigor, até ao final do ciclo de estudos da mesma, pode escolher iniciar a disciplina de 12.º ano correspondente;

e) O aluno pode, no final do 11.º ano ou do 12.º ano, substituir qualquer disciplina bienal da componente de formação específica por outra bienal da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudo em que tenha obtido aprovação;

f) O aluno pode, no final do 10.º ano, substituir uma das disciplinas bienais da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação e do mesmo plano de estudo, a cuja frequência dá início, enquanto disciplina de 10.º ano, de acordo com as possibilidades da escola, designadamente no que diz respeito à existência de vagas nas turmas constituídas e à compatibilidade de horários, sendo a nova disciplina contabilizada para efeitos de transição ao 11.º ano;

g) O aluno pode, no final do 12.º ano, quer tenha concluído este ano de escolaridade ou não, substituir qualquer disciplina anual da componente de formação específica por outra da mesma componente de formação, sem prejuízo do disposto na alínea b);

h) Na disciplina de Língua Estrangeira I, II ou III da componente de formação geral, o aluno pode igualmente substituir a língua estrangeira escolhida, nos termos definidos nas alíneas e) e f).

5 — O percurso formativo do aluno pode ainda ser diversificado e complementado, mediante a inscrição noutras disciplinas, ou realização de exame nacional ou prova de equivalência à frequência, conforme os casos, de acordo com a oferta da escola, sem prejuízo do disposto nas alíneas seguintes:

a)

b) A classificação obtida nestas disciplinas não é considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso, sem prejuízo do disposto na alínea seguinte;

c) A classificação obtida nestas disciplinas será considerada para efeitos de transição de ano e de conclusão de curso quando, satisfeitos os requisitos estabelecidos no n.º 4, o aluno pretenda utilizá-las para substituição de disciplinas do seu plano de estudo;

d) A Língua Estrangeira I, como disciplina facultativa, a que se refere a alínea a) das matrizes dos cursos científico-humanísticos, é considerada, para todos os efeitos, uma disciplina de complemento do currículo.

6 —

7 — A classificação obtida nas disciplinas referidas no número anterior pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano seguinte ao da conclusão do curso, as disciplinas integrem o plano de estudo do curso concluído e sejam concluídas no período correspondente ao ciclo de estudo das mesmas.

Artigo 4.º

Assiduidade

1 — Ultrapassado o limite de faltas injustificadas, definido no artigo 21.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro, em qualquer disciplina ou área não disciplinar, o aluno é excluído da frequência dessa disciplina ou área não disciplinar, até final do ano lectivo em curso.

2 — Para os efeitos previstos no número anterior, o tempo de leccionação de cento e trinta e cinco minutos, resultante do reforço de quarenta minutos associado a uma unidade lectiva de noventa minutos, estabelecido no n.º 2 do artigo 2.º, corresponde a uma aula e a uma falta para o aluno.

Artigo 8.º

CrITÉRIOS de avaliação

1 — Compete ao conselho pedagógico da escola, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir, no início do ano lectivo, os critérios de avaliação para cada ano de escolaridade, disciplina e área não disciplinar, sob proposta dos departamentos curriculares, contemplando obrigatoriamente critérios de avaliação da componente prática e ou experimental, de acordo com a natureza das disciplinas.

2 —

3 —

Artigo 9.º

Produção, tratamento e análise de informação sobre as aprendizagens dos alunos

1 —

a)

b)

c)

2 —

3 —

a)

b)

c)

d)

e)

4 — As provas referidas no número anterior, quando se trate de provas de equivalência à frequência, incidem sobre as aprendizagens correspondentes à totalidade dos anos que constituem o plano curricular da disciplina ou área não disciplinar em que se realizam.

5 —

6 — São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

a) Na disciplina de Português a componente de oralidade tem um peso de 25 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º;

b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30 % no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º;

c) Nas disciplinas bienais de Física e Química A e de Biologia e Geologia, nas disciplinas anuais de Biologia,



AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL

ESCOLA:	ANO / TURMA:
PROFESSOR(A):	DATA:

	Exprime-se de forma organizada				Utiliza corretamente vocabulário e gramática				Pronuncia corretamente				É expressivo/a				AVALIAÇÃO GLOBAL
1.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
2.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
3.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
4.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
5.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
6.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
7.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
8.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
9.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
10.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
11.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
12.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
13.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
14.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
15.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
16.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
17.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
18.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
19.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
20.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
21.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
22.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
23.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
24.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
25.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
26.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
27.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
28.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
29.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
30.	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	

I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

Escola Secundária Augusto Cabrita

La Professora en Práticas_Rute Simões

11º E

ESPAÑOL

Ficha de Observación/Evaluación Oral (para el público)¹

Nombre: _____

Fecha: _____

Lee atentamente esta ficha. Escucha las presentaciones de tus compañeros. A medida que escuches, responde simplemente sí (✓) o NO (X).

Nº	Alumnos	Al principio...			Durante la presentación...				Al finalizar...		¿Algunos fallos de lengua? A escribirlos...	Nota Final 0-20
		Saluda	Se presenta	Enuncia el tema	La mirada se dirige al público en general	Argumenta y/o convence	No se apoya en notas	Se oye y se entiende bien	Lenguaje corporal y gestual adecuadas	Dice que ha terminado		
1	Amália											
2	Ana Hilário											
3	Ana Mataloto											
4	Daniela											
5	Catarina											
6	Fátima											
7	Gonçalo											
8	Guilherme											
9	Liliana											
10	Mara											

¹ Trabajar la presentación oral (E/ELE) en la Enseñanza Básica y Secundaria. Selene Vázquez Ruiz. FCSE-NOVA. CLUNL. (Ficha adaptada por la profe en prácticas)



Nº	Alumnos	Al principio...			Durante la presentación...					Al finalizar...		¿Algunos fallos de lengua? A escribirlos...	Nota Final 0-20
		Saluda	Se presenta	Enuncia el tema	La mirada se dirige al público en general	Argumenta y/o convence	No se apoya en notas	Se oye y se entiende bien	Lenguaje corporal y gestual adecuadas	Dice que ha terminado	Da las gracias al público		
11	Mª Inês												
12	Mónica												
13	Leandro												
14	Natacha												
15	Patrícia San.												
16	Patrícia Lucas												
17	Rafaela												
18	Ricardo												
19	Stela												
20	Tatiana												
21	Tiago												

Escribe tu opinión sobre esta Ficha de Observación/Evaluación Oral para el público (puedes contestar en portugués): _____

Muchas gracias por tu colaboración 😊

73

Aspectos importantes a ver a lo largo de la(s) lección(es):

1.	Relación Pedagógica. La profesora...	Sí	No	No obs
	hace preguntas de manera diversificada y a todos para permitir una real comunicación en el aula;			
	habla adecuadamente con relación al nivel de los alumnos;			
	favorece las intervenciones y las iniciativas de los alumnos/proporciona momentos de retroalimentación;			
	responde a las solicitudes de los alumnos;			
	da tiempo de respuesta a sus alumnos;			
	aprovecha las respuestas de sus alumnos/los invita a aclarar sus intervenciones;			
	presta atención a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias;			
	contesta a un alumno con dificultades.			
2.	Metodología de trabajo. La profesora...	Sí	No	No obs
	sitúa la lección/las actividades/tareas en su contexto;			
	motiva a los alumnos para que participen en las actividades de la clase;			
	establece un ritmo de trabajo adecuado a las características de los alumnos;			
	utiliza un lenguaje claro y correcto cuando da instrucciones a sus alumnos;			
	verifica que sus instrucciones son comprendidas y aceptadas por los alumnos;			
	articula/encadena de forma coherente las actividades o momentos de la lección;			
	hace una distribución correcta de las diferentes actividades a lo largo del tiempo previsto;			
	sabe corregir las faltas de los alumnos interviniendo de forma oportuna y variada;			
	utiliza de forma adecuada y diversificada los soportes y materiales elegidos;			
	se mueve dentro del aula de manera oportuna.			
3.	Evaluación a lo largo de la(s) lección(es) . La profesora...	Sí	No	No obs
	interviene de manera oportuna;			
	interviene en el momento oportuno;			
	intenta no dejar pasar una corrección útil;			
	hace la corrección;			
	pide al alumno que haga la corrección;			
	pide a otro alumno que haga la corrección;			
	hace una corrección clara y eficaz.			
4.	Otras indicaciones. La profesora...	Sí	No	No obs
	es puntual;			
	prepara los materiales antes;			



Escola Secundária Augusto Cabrita

Profe en prácticas_Rute Simões



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Curso Escolar 2015-2016

ESPAÑOL_11º E

OBSERVAÇÃO DE CLASES

Lección(es) nº _____ de _____ de _____

Materiales:

Observaciones:

Aspectos importantes a ver a lo largo de la(s) lección(es):

1.	Relación Pedagógica. La profesora...	Sí	No	No obs
	hace preguntas de manera diversificada y a todos para permitir una real comunicación en el aula;			
	habla adecuadamente con relación al nivel de los alumnos;			
	favorece las intervenciones y las iniciativas de los alumnos/proporciona momentos de retroalimentación;			
	responde a las solicitudes de los alumnos;			
	da tiempo de respuesta a sus alumnos;			
	aprovecha las respuestas de sus alumnos/los invita a aclarar sus intervenciones;			
	presta atención a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias;			
	contesta a un alumno con dificultades.			
2.	Metodología de trabajo. La profesora...	Sí	No	No obs
	sitúa la lección/las actividades/tareas en su contexto;			
	motiva a los alumnos para que participen en las actividades de la clase;			
	establece un ritmo de trabajo adecuado a las características de los alumnos;			
	utiliza un lenguaje claro y correcto cuando da instrucciones a sus alumnos;			
	verifica que sus instrucciones son comprendidas y aceptadas por los alumnos;			
	articula/encadena de forma coherente las actividades o momentos de la lección;			
	hace una distribución correcta de las diferentes actividades a lo largo del tiempo previsto;			
	sabe corregir las faltas de los alumnos interviniendo de forma oportuna y variada;			
	utiliza de forma adecuada y diversificada los soportes y materiales elegidos;			
	se mueve dentro del aula de manera oportuna.			
3.	Evaluación a lo largo de la(s) lección(es) . La profesora...	Sí	No	No obs
	interviene de manera oportuna;			
	interviene en el momento oportuno;			
	intenta no dejar pasar una corrección útil;			
	hace la corrección;			
	pide al alumno que haga la corrección;			
	pide a otro alumno que haga la corrección;			
	hace una corrección clara y eficaz.			
4.	Otras indicaciones. La profesora...	Sí	No	No obs
	es puntual;			
	prepara los materiales antes;			

Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de dinamizar algumas atividades extracurriculares, tais como:

- a celebração do ***Día de la Hispanidad***, através de duas exposições de trabalhos realizados pelos alunos (em colaboração com a minha colega de estágio); a realização de um *Quiz-concurso* sobre o tema; e a redação de um texto para a página *web* do Agrupamento a dar conta do evento;

¡Hola chicos!

Como sabéis, el día 12 de octubre (lunes) se celebra el día de la Hispanidad... o el día de Colón...o el día de la Raza... o sea, el día que une a todos los hispanohablantes.

Vamos a señalar este día con una exposición de trabajos hechos por vosotros. Así que os pido lo siguiente:

en una **hoja A4** presentad un país hispanohablante con los siguientes datos:

nombre del país, bandera, población, capital, superficie, moneda y algunos puntos de interés (monumentos, personalidades conocidas, comida...).

Fecha de entrega: **7 de octubre**

Grupos de 4 personas como máximo!



¡Buen trabajo!



Argentina





ESPAÑOL
EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS SOBRE EL DÍA DE LA HISPANIDAD

	4 Puntos	3 Puntos	2 Puntos	1 Punto
La Presentación	Respecta muy bien las indicaciones dadas por la profesora.	Respecta bien las indicaciones dadas por la profesora.	Respecta suficientemente las indicaciones dadas por la profesora.	En su mayoría no respecta las indicaciones dadas por la profesora.
La Información	Aparece muy ordenada y es coherente. Existe una gran relación entre texto e imagen.	Aparece ordenada y, en su mayoría, es coherente. Casi siempre existe una grande relación entre el texto y la imagen.	Es suficientemente ordenada y coherente. Algunas veces no existe relación entre el texto y la imagen.	Es desordenada e incoherente. No hay relación entre texto e imagen.
El Nivel lingüístico	Es muy apropiado.	La mayoría de las veces es apropiado.	Es suficientemente apropiado.	En su mayoría es inapropiado.
El Texto	Resume muy claramente la información esencial.	Resume bien la información esencial.	Resume suficientemente la información esencial.	No resume la información esencial.
La Ortografía	No existen errores ortográficos.	La ortografía es buena. Falta algún acento.	La ortografía es suficiente pues existen algunas faltas.	Existen importantes fallos ortográficos.

0-9= **2**; 10-13=**3**; 14-17=**4**; 18-20=**5**

9º B

Nº	Nombres	Presentación	Información	Nivel Lingüístico	Texto	Ortografía	Total	Conversión
1	Ana Nalha	4	4	4	4	4	20	5
2	Ana Rita Naia	4	4	4	4	3	19	5
3	André Marques	1	4	4	4	2	15	4
4	Ângelo Moreira	1	4	4	4	2	15	4
5	Carina Pina	4	4	4	4	3	19	5
6	Carolina Carreira	4	4	4	4	3	19	5
7	Cíntia Alves	4	4	4	4	4	20	5
8	Daniela Cruz	4	4	4	4	3	19	5
9	Diogo Rodrigues	3	4	3	3	1	17	4
10	Diogo Tibério	4	4	4	4	2	18	5
11	Diogo Cláudio	3	4	3	3	1	17	4
12	Érica Oliveira	4	4	4	4	4	20	5
13	Fábio Gil	1	4	4	4	2	15	4
14	Gonçalo Albuquerque	4	4	4	4	4	20	5
15	Gonçalo Fernandes	3	4	3	3	1	17	4
16	João Filipe	4	4	4	4	2	18	5
17	Laurindo Carvalho	3	4	3	3	1	17	4
18	Marta Santos	4	4	4	4	4	20	5
19	Marta Nobre	4	4	4	4	4	20	5
20	Miguel Pereira	1	4	4	4	2	15	4
21	Rafael Fernandes	4	4	4	4	4	20	5
22	Rita Dias	4	4	4	4	4	20	5
23	Rodrigo Marques	4	4	4	4	2	18	5
24	Sofia Silva							
25	Tiago Couto	4	4	4	4	2	18	5

Nº	Nombres	Presentación	Información	Nivel Lingüístico	Texto	Ortografía	Total	Conversión
1	Cheila Fatia							
2	Bruna Costa							
3	Amália Parruca	4	4	3	4	1	16	4
4	Ana Hilário	3	2	4	2	2	13	3
5	Ana Mataloto	4	4	3	4	1	16	4
6	Daniela Martins	4	4	4	4	4	20	5
7	Catarina Ribeiro	4	4	4	4	3	19	5
8	Fátima Lopes	4	4	3	4	1	16	4
9	Gonçalo Bernardo	4	4	4	4	3	19	5
10	Guilherme Lança	4	4	4	4	4	20	5
11	Liliana Belchior	4	4	4	4	4	20	5
12	Mara Jardim	4	4	3	4	1	16	4
13	Maria Inês	4	4	4	4	4	20	5
14	Mónica Santos	4	4	4	4	3	19	5
15	Leandro Maia	3	2	4	2	2	13	3
16	Natacha Sousa	3	2	4	2	2	13	3
17	Patrícia Santos	4	4	4	4	3	19	5
18	Patrícia Lucas	4	4	4	4	4	20	5
19	Rafaela Roncon	3	2	4	2	2	13	3
20	Ricardo Fonseca	4	4	4	4	4	20	5
21	Stela Amaral	3	2	4	2	2	13	3
22	Tatiana Gonçalves	4	4	4	4	4	20	5
23	Tiago Fernandes	4	4	4	4	4	20	5
24	Walter Lima							



ESPAÑOL_9º B Y 11º E

Nombre: _____ Apellido: _____

Calificación: _____ La profe en prácticas: _____

Elige una sola respuesta entre las opciones propuestas. (20 x 5 =100 puntos)

	<p>DÍA DE LA HISPANIDAD</p> <p>"Muchos países, varios pueblos... Una lengua"</p> <p>QUIZ</p>
---	---

1. El 12 de octubre se conmemora el descubrimiento de...

- a. India
- b. América

2. Cristóbal Colón llegó a este destino en...

- a. 1492
- b. 1429

3. ¿A quién Colón se dirigió primero para convencer de la financiación de su expedición?

- a. A los reyes católicos de España
- b. A los reyes católicos de Portugal

4. ¿Cuál era el objetivo de su viaje?

- a. Encontrar una ruta más corta hacia la India
- b. Encontrar América

5. ¿Cómo se llamaban las 3 carabelas de Cristóbal Colón?

- a. La Quinta, La Señorita y Santa Fe
- b. La Pinta, La Niña y Santa María

6. ¿De dónde salieron las 3 carabelas de la expedición de Colón?

- a. De Galicia
- b. De Huelva

7. ¿Dónde llegó Cristóbal Colón el 12 de octubre de 14..?

- a. a Cuba
- b. a las Bahamas

8. ¿Cuántos viajes hizo Colón al nuevo continente?

- a. 2
- b. 4

9. Cristóbal Colón murió en...

- a. España
- b. América

10. ¿Dónde se celebra el Día de la Hispanidad?

- a. En España y en algunos países de América Latina.
- b. En España, en la mayoría de los países de América Latina y en EE.UU.

11.Las Filipinas y la Guinea Ecuatorial también conmemoran el Día de la Hispanidad.

- a. Verdadero
- b. Falso

12.Esta conmemoración se inicia en España en el año...

- a. 1915
- b. 1951

13.La celebración del 12 de octubre está relacionada con el proceso de colonización de América que el Reino de España impuso desde el siglo XIV.

- a. Verdadero
- b. Falso

14.El 12 de octubre es un día que en el mundo se conoce con por lo menos 10 nombres.

- a. Falso
- b. Verdadero

15.En los Estados Unidos, este día tiene el nombre oficial de...

- a. Día de Colón
- b. Día de la Diversidad Cultural



16. En América Latina, los países han denominado a este día de una forma distinta sea por la ideología de algunos Gobiernos, sea por la perspectiva desde la que cada país percibe la llegada de Cristóbal Colón al continente Americano.

- a. Falso
- b. Verdadero

17. En Cuba...

- a. esta fecha es día festivo
- b. esta fecha no está marcada en el calendario

18. México y Colombia han denominado a este día de...

- a. Día de la Interculturalidad
- b. Día de la Raza

19. Venezuela ha denominado a este día de...

- a. Día de la Resistencia Indígena
- b. Día del Descubrimiento de Dos Mundos

20. Bolivia ha denominado a este día de...

- a. Día de las Américas
- b. Día de la Descolonización

Nº	Nombres	Total 0-100	Conversão 0-5
1	Ana Nalha	50	3
2	Ana Rita Naia	65	3
3	André Marques	35	2
4	Ângelo Moreira	60	3
5	Carina Pina	40	2
6	Carolina Carreira	45	2
7	Cíntia Alves	60	3
8	Daniela Cruz	70	4
9	Diogo Rodrigues	70	4
10	Diogo Tibério	65	3
11	Diogo Cláudio	55	3
12	Érica Oliveira	F	F
13	Fábio Gil	55	3
14	Gonçalo Albuquerque	100	5
15	Gonçalo Fernandes	F	F
16	João Filipe	50	3
17	Laurindo Carvalho	65	3
18	Marta Santos	80	4
19	Marta Nobre	55	3
20	Miguel Pereira	50	3
21	Rafael Fernandes	80	4
22	Rita Dias	65	3
23	Rodrigo Marques	80	4
24	Sofia Silva		
25	Tiago Couto	60	3

Nº	Nombres	Total 0-20	Conversão 0-5
1	Cheila Fatia		
2	Bruna Costa		
3	Amália Parruca	11	3
4	Ana Hilário	10	3
5	Ana Catarina Mataloto	11	3
6	Daniela Martins	14	4
7	Catarina Ribeiro	13	3
8	Fátima Lopes	8	2
9	Gonçalo Bernardo	11	3
10	Guilherme Lança	10	3
11	Liliana Belchior	12	3
12	Mara Jardim	8	2
13	Maria Inês Casfrelas	14	4
14	Mónica Santos	9	2
15	Leandro Maia	10	3
16	Natacha Sousa	15	4
17	Patrícia Santos	13	3
18	Patrícia Lucas	9	2
19	Rafaela Roncon	11	3
20	Ricardo Fonseca	14	4
21	Stela Amaral	8	2
22	Tatiana Gonçalves	11	3
23	Tiago Fernandes	11	3
24	Walter Lima		

Os vencedores do Quiz



Gonçalo Albuquerque
9º B

Natacha Sousa
11º E



TEXTO PARA O SITE DA ESCOLA



12 de octubre
Día de la hispanidad

12 de outubro – *Día de la Hispanidad*

Exposição no átrio da BE/CRE de 9 a 16 de outubro

PAM / ESAC



No dia 12 de outubro celebrou-se o *Día de la Hispanidad*. Este dia é feriado em Espanha e na maioria dos países da América Latina e assinala a data que Cristovão Colombo chegou à América (12 de outubro de 1492). Os nossos alunos de Espanhol celebraram este dia com a realização de trabalhos sobre os 21 países onde se fala a língua espanhola, a visualização de um documentário e um concurso com base num *quiz* de onde saíram dois vencedores.

Toda a comunidade escolar foi convidada a visitar a exposição e a saber mais sobre este dia.

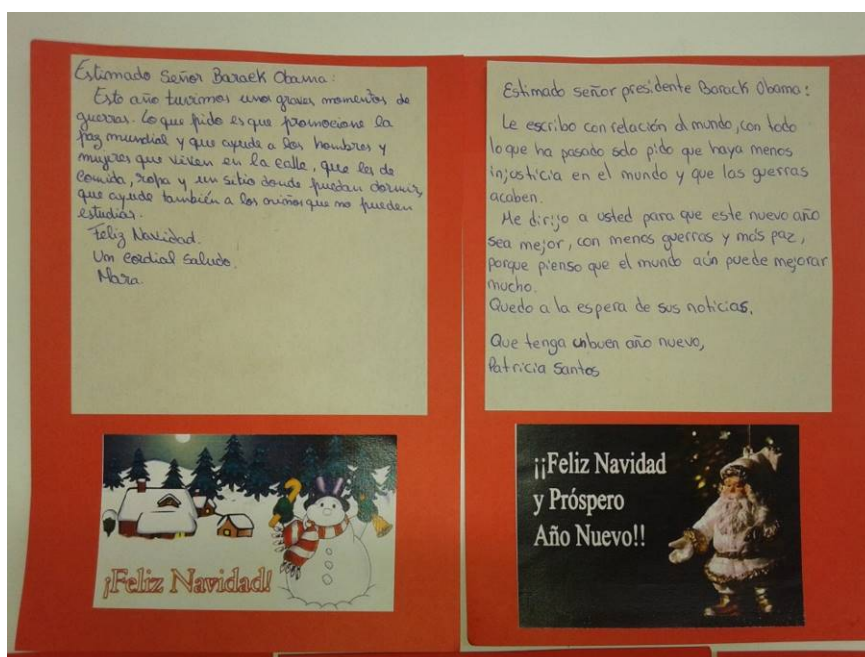
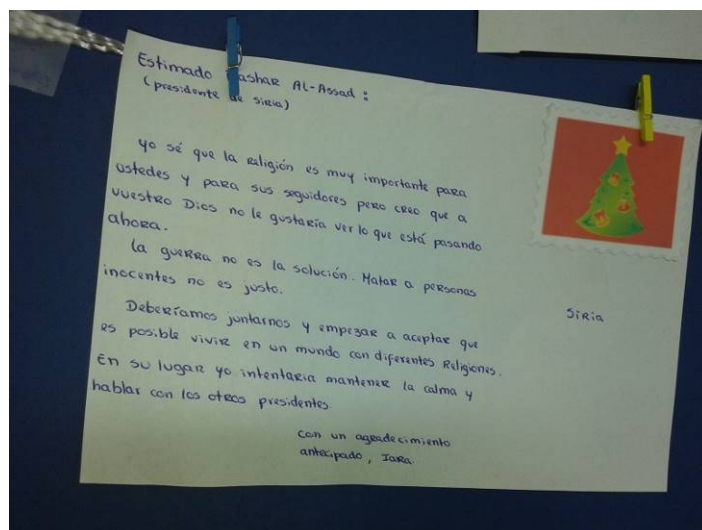


- a celebração de **Navidad**, através da montagem de uma árvore de Natal enfeitada com globos desejando votos natalícios (9º B); e a exposição de postais natalícios dirigidos aos líderes mundiais (ambas as atividades em colaboração com a minha colega de estágio);

Fotos da Árvore de Natal na Escola Básica 2+3 Padre Abílio Mendes



Fotos das Árvores de Natal na Escola Secundária Augusto Cabrita



- a participação na organização da **viagem a Sevilha** com o 11º E e a redação do texto para a página *web* do Agrupamento a dar conta da viagem;

VIAGEM A SEVILHA

REALIZADA NO ÂMBITO DAS DISCIPLINAS DE ESPANHOL E HISTÓRIA

5 E 6 DE MAIO DE 2016

PAM / ESAC

Nos dias 5 e 6 de maio, à semelhança do que aconteceu no ano passado, as turmas dos oitavos anos da Escola Básica Padre Abílio Mendes e dos décimos primeiros anos da Escola Secundária Augusto Cabrita deslocaram-se a Sevilha. Embora a viagem tenha sido abençoada por alguma chuva, tal não impediu que os nossos alunos se divertissem na Isla Mágica e conhecessem os locais históricos mais simbólicos desta maravilhosa cidade. O primeiro dia foi todo ele dedicado à Isla Mágica, um parque temático dedicado ao Descobrimento da América e que conta com seis zonas repletas de atrações (umas mais e outras menos radicais!) e espetáculos. No segundo dia, o roteiro foi dedicado aos principais monumentos da cidade. Iniciou-se com a visita à Torre del Oro, mesmo ao lado do rio Guadalquivir, a qual alberga, entre outros, as três réplicas das naus que faziam parte da frota que Cristóvão Colombo levou até à América. De seguida, visitou-



se a Catedral de Sevilla, monumento majestoso que recebe o túmulo de Cristóvão Colombo e apresenta o espetacular minarete muçulmano, posteriormente reaproveitado pelos cristãos. Seguiu-se o almoço no magnífico Parque de María Luisa, lugar imponente pela



imensa vegetação assim como pela lindíssima Plaza de España que dele faz parte. A tarde acabou com a visita ao Real Alcázar de Sevilla, um conjunto de palácios rodeados por uma muralha. O regresso foi feito com muita animação, mas também com o sentimento de enriquecimento cultural que em muito acresce ao desenvolvimento pessoal dos nossos alunos.



Turmas: 8ºA, B e C + 11ºE e F

Professoras: Josette de Oliveira, Eva Crespo, Ana Bento, Fátima Martins e Rute Simões



- a redação do texto para a página *web* do Agrupamento sobre a **viagem a Madrid** (9º B) e a angariação dos objetos-oferta para os vencedores do *Quiz-concurso* sobre os conteúdos culturais da cidade.

VIAGEM A MADRID

REALIZADA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL EM COLABORAÇÃO COM E.V.

21, 22 E 23 DE ABRIL DE 2016

PAM / AEAC

Nos dias 21, 22 e 23 de abril, as turmas do 9ºano que estudam Espanhol na Escola Básica Padre Abílio Mendes deslocaram-se a Madrid. A partida teve lugar na madrugada do dia 21, por volta das 4h. A chegada a Madrid fez-se por volta do almoço, um momento oportuno para reunir energias para a grande tarde que se seguiu. Neste período, os alunos tiveram a oportunidade de visitar alguns dos locais mais emblemáticos da cidade: a Plaza de España, a Gran Vía, a Puerta del Sol, a Plaza Mayor, a Plaza de la villa, o Palacio Real, a Catedral de la Almudena, entre outros. Por volta das 18h, o grupo seguiu em direção ao Museo Reina Sofía onde teve a oportunidade de vislumbrar, entre outros, o monumental “Guernica” de Picasso. O segundo dia de viagem foi todo ele passado no Parque



Warner, onde os alunos disfrutaram das mais variadas atrações e espetáculos de cinema. No terceiro e último dia, os alunos visitaram a Puerta de Alcalá, a Plaza Cibeles e a Plaza de Neptuno.



Tiveram ainda a oportunidade de visitar o Museo del Prado, museu que alberga pinturas dos séculos XVI a XIX de autores como Velázquez, El Greco, Bosch ou Goya. Depois do



almoço, houve tempo para passar pelo Parque del Retiro e homenagear as vítimas dos atentados de Atocha (11 de março de 2004) visitando el bosque del Recuerdo, situado no próprio Parque. Seguiu-se a visita (a pedido de muitas famílias!!) ao Estádio Santiago Bernabéu (exterior) e à loja oficial para algumas compras! Pelo Vicente Calderón (também a pedido de algumas famílias!), uma curta paragem tinha sido feita logo pela manhã. No final da tarde, procedeu-se ao regresso a Portugal.

¡Te echaremos de menos, Madrid! ☺

Turmas: 9ºA, B e D

Professoras: Josette de Oliveira, Eva Crespo, Celestino Mendes e Fernanda Tibério

Texto: professora Rute Simões



AEAC / ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

ANO LETIVO 2015-2016

GRUPO DE ESPANHOL - DISCIPLINA: ESPANHOL 2 – ANO: 11º - TURMA: E

A Professora Jô

Informação para o ciclo de avaliação nº1 (para a prova escrita de dia 26 de outubro é necessário folha de teste)				
Datas	segunda-feira 26 de outubro	quarta-feira 28 de outubro	quarta-feira 28 de outubro	
Modalidades	Teste escrito	Teste escrito	Interação oral	
Duração	110 minutos	50 minutos	10 minutos aproximadamente por grupo de 2	
Competências	Compreensão escrita /Funcionamento da língua /Produção escrita	Compreensão oral	Interação oral	
Conteúdos	Todos os conteúdos lecionados com especial incidência nas unidades 10 «Viajes» e 11 «De vacaciones» do 10º ano e Unidades 0 «¡Bienvenidos!» e 1 «Jóvenes» do 11º ano			
Número de Itens/ Tipologia de itens / Cotações em Pontos	12 itens organizados em função de uma tarefa final Itens de seleção 4 itens de associação (30 pontos) 2 itens de escolha múltipla (30 pontos) Itens de construção 4 itens de resposta curta (60 pontos) 1 item de resposta restrita (20 pontos) 1 item de resposta extensa (60 pontos)	6 itens Itens de seleção 4 itens de escolha múltipla (100 pontos) Itens de construção 2 itens de resposta curta (100 pontos)	Diálogo entre 2 alunos e a professora Entrevista en el programa de televisión «El método Gonzo» ¿A qué tribu perteneces? (Ver orientações já dadas em aula) (200 pontos)	
Critérios gerais de classificação	<p>Na prova escrita, os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho, a que correspondem cotações fixas, expressas obrigatoriamente em números inteiros. As respostas que não correspondam às atividades solicitadas, independentemente da qualidade linguística do texto produzido, são invalidadas, implicando a atribuição da cotação de zero pontos. Apesar de ser preferível que os itens sejam realizados pela ordem em que são apresentados, o não cumprimento desta recomendação, desde que não afete a qualidade das respostas, não implica qualquer tipo de desconto na respetiva cotação.</p> <p>Nos itens de seleção e de construção de resposta curta e restrita são considerados de um a cinco níveis (N5, N4, N3, N2 e N1); para a tarefa final – resposta extensa – são considerados cinco níveis em cada parâmetro – competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Os níveis intercalares de cotação, que não se encontram descritos, visam enquadrar as respostas que não correspondam exatamente aos outros níveis. Qualquer resposta que apresente um nível inferior ao mais baixo que se encontra descrito deverá ser classificada com zero pontos. Nos itens de resposta de construção, sempre que o aluno apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada. Nos itens de resposta de seleção, se o aluno fornecer mais respostas do que a(s) pedida(s), será atribuída a cotação de zero pontos à resposta dada. Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos exemplos apresentados nos critérios específicos do respetivo item, e que seja cientificamente correta, deve também ser classificada de acordo com os diferentes níveis de desempenho.</p> <p>Na prova de interação oral são avaliadas e classificadas a correção do conteúdo (5 pontos); a adequação do léxico (5 pontos); a correção morfosintática (5 pontos); a pronúncia e a fluência (5 pontos) e a coesão e coerência do discurso (5 pontos). A nota da interação oral será encontrada multiplicando por 8 a soma dos pontos obtidos, atribuindo-se assim uma nota de 0 a 200 pontos (20 valores).</p> <p>Na prova de compreensão oral, os itens são classificados como certos ou errados sendo a cotação de cada item distribuída de forma equitativa pelas respostas a fornecer.</p>			

AEAC / ESAC – 2015 -2016 – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE INTERAÇÃO/PRODUÇÃO ORAIS – 11º E. Prof.: Jô (320/02) - Data e atividade / tarefa:																										
Descritores	Correção do conteúdo					Léxico adequado					Correção morfo-sintática					Pronúncia/fluência					Coesão/coerência do discurso					total
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5						
Nomes																										
Amália																										
Ana Beatriz																										
Ana Catarina																										
Daniela																										
Catarina																										
Fátima																										
Gonçalo																										
Guilherme																										
Liliana																										
Mara																										
Mª Inês																										
Mónica																										
Leandro																										
Natacha																										
Patrícia Santos																										
Patrícia Lucas																										
Rafaela																										
Ricardo																										
Stela																										
Tatiana																										
Tiago																										
A - Correção do conteúdo: 5					B- Léxico adequado: 5					C- Correção morfosintática: 5					D- Pronúncia/fluência: 5					E- Coesão e coerência do discurso: 5						
					A+B+C+D+E=25 X8= 200																					



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Professora estagiária_Rute Simões



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANO LETIVO 2015-2016

INQUÉRITO AOS ALUNOS

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Espanhol.

PARTE I

Lê atentamente as questões que te são colocadas e, de seguida, atribui os graus de 1 a 5 ao que te é proposto, tendo em conta o seguinte:

1 = Não gosto nada; 2= Gosto pouco; 3 = Gosto; 4 = Gosto muito; 5 = Adoro

1. Gostas das aulas de Espanhol? _____
2. Qual é a tua opinião sobre as seguintes atividades?
 - 2.1. Atividades de compreensão escrita (exemplo: interpretação de textos) _____
 - 2.2. Atividades de compreensão audiovisual (exemplo: visionamento de filmes) _____
 - 2.3. Atividades de produção escrita (exemplo: composições) _____
 - 2.4. Atividades de compreensão oral (exemplo: audição de músicas/diálogos) _____
 - 2.5. Atividades de produção oral (exemplos: leitura em voz alta, apresentações) _____
 - 2.6. Atividades de interação oral (exemplos: dramatizações, debates) _____
 - 2.7. Atividades de gramática _____
 - 2.8. Atividades de exterior (exemplo: visitas de estudo) _____
 - 2.9. Atividades em que se faça uso das TIC (exemplo: fazer trabalhos no computador) _____
 - 2.10. Atividades de interdisciplinaridade (exemplo: Espanhol e Educação Visual) _____

PARTE II

Lê atentamente as afirmações e, de seguida, responde apenas SIM ou NÃO:

1. Sinto que na minha aula de Espanhol se trabalha a escrita. _____
2. Sinto que na minha aula de Espanhol se trabalha a oralidade. _____
3. Sinto-me preparado(a) para comunicar por escrito em Espanhol. _____
4. Sinto-me preparado(a) para comunicar oralmente em Espanhol. _____
5. Para mim, o mais importante é aprender a ler e a escrever Espanhol. _____
6. Para mim, o mais importante é aprender a ouvir e a falar Espanhol. _____
7. Quando escrevo, sinto-me frustrado(a) se dou erros. _____
8. Quando falo, sinto-me frustrado(a) se dou erros. _____
9. Depois da avaliação escrita, preocupo-me em ver os erros que cometi. _____
10. Depois da avaliação oral, preocupo-me em saber os erros que cometi. _____

Observações: _____

Obrigada pela tua colaboração!

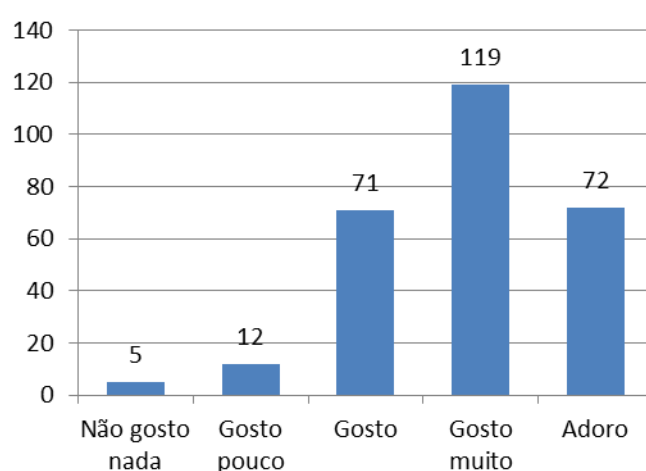
INQUÉRITO REALIZADO AOS ALUNOS

RESULTADOS

PARTE I

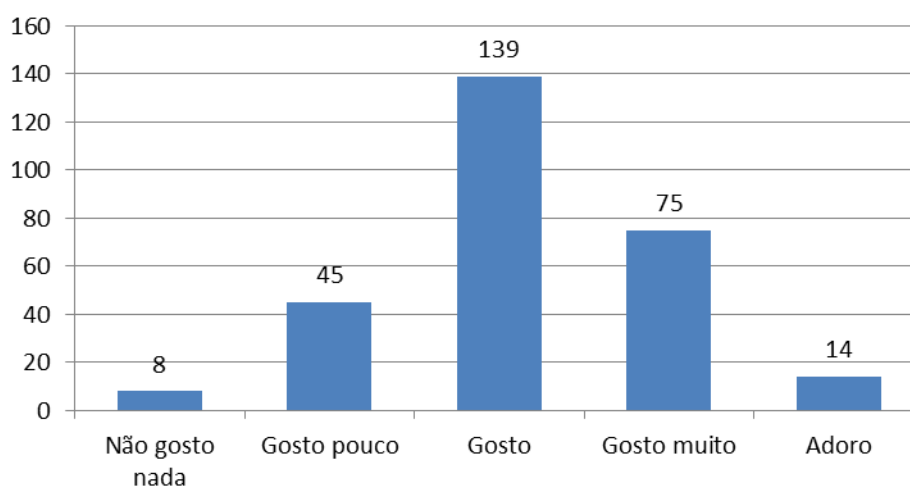
1. Gostas das aulas de Espanhol?

Gostas das aulas de espanhol?

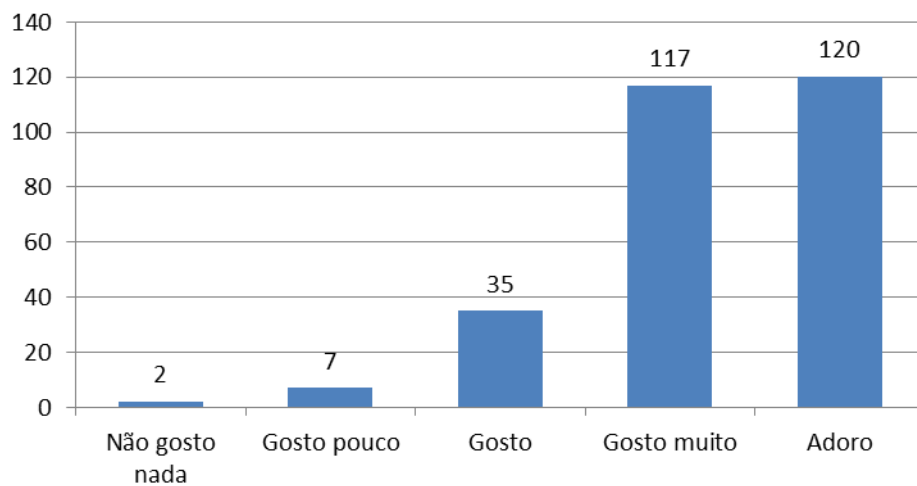


2. Qual é a tua opinião sobre as seguintes atividades: atividades de compreensão escrita, atividades de compreensão audiovisual, atividades de produção escrita, atividades de compreensão oral, atividades de produção oral, atividades de interação oral, atividades de gramática, atividades de exterior, atividades em que se faça uso das TIC e atividades de interdisciplinaridade.

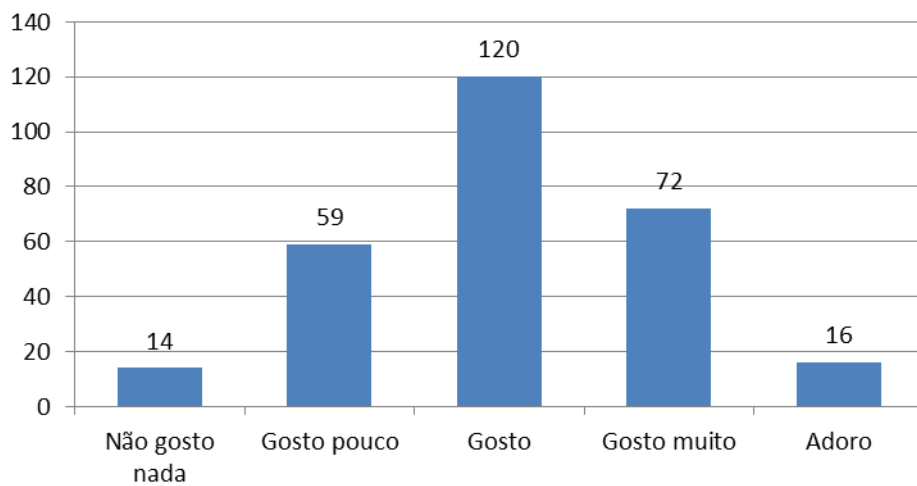
Atividades de compreensão escrita



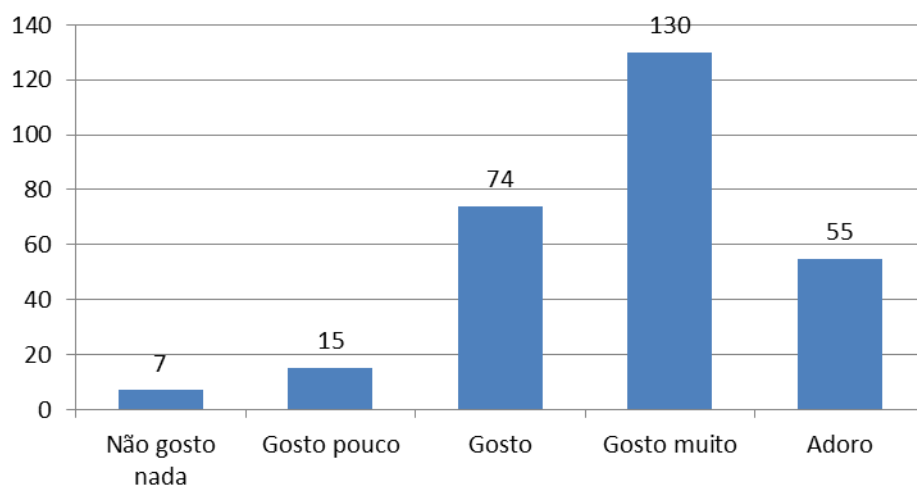
Atividades de compreensão audiovisual



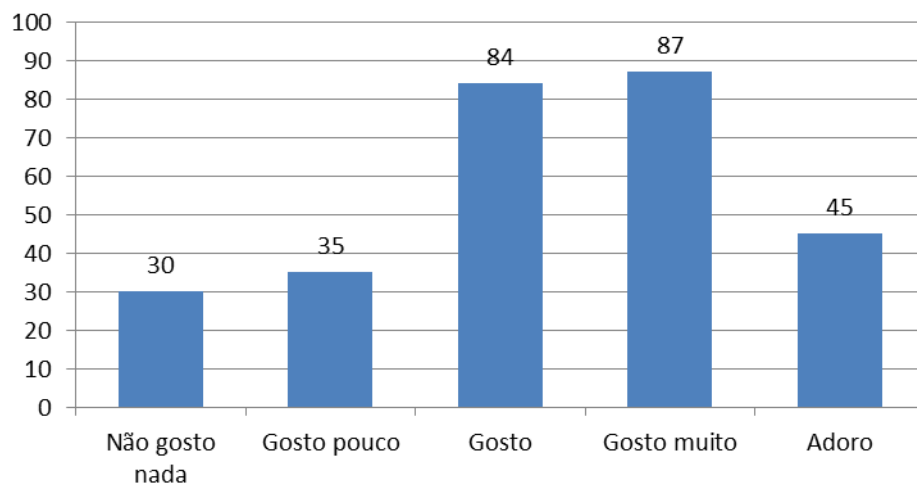
Atividades de produção escrita



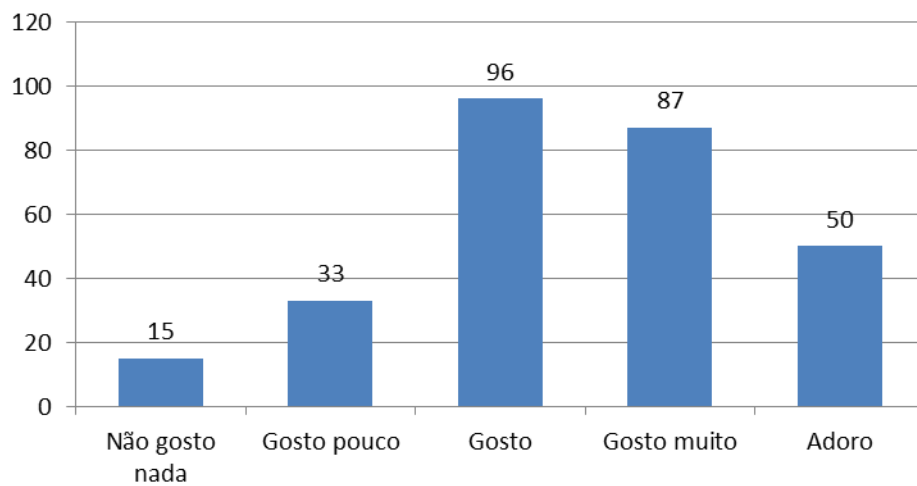
Atividades de compreensão oral



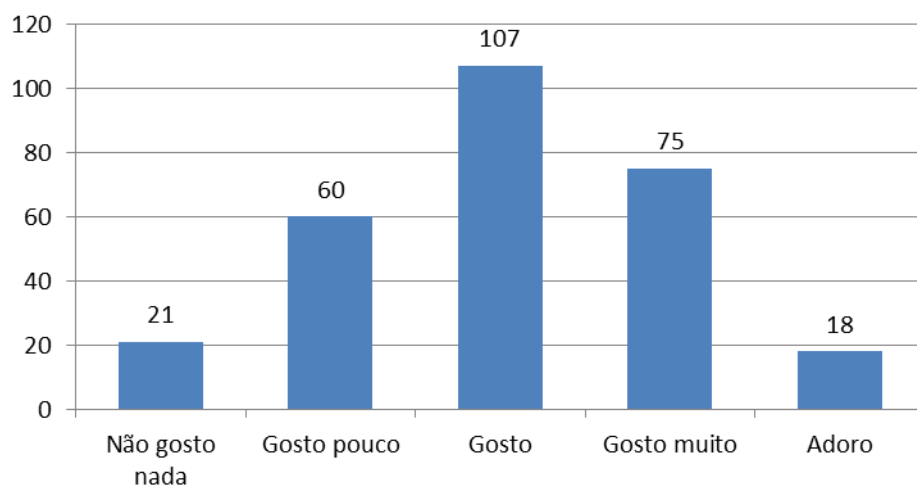
Atividades de produção oral



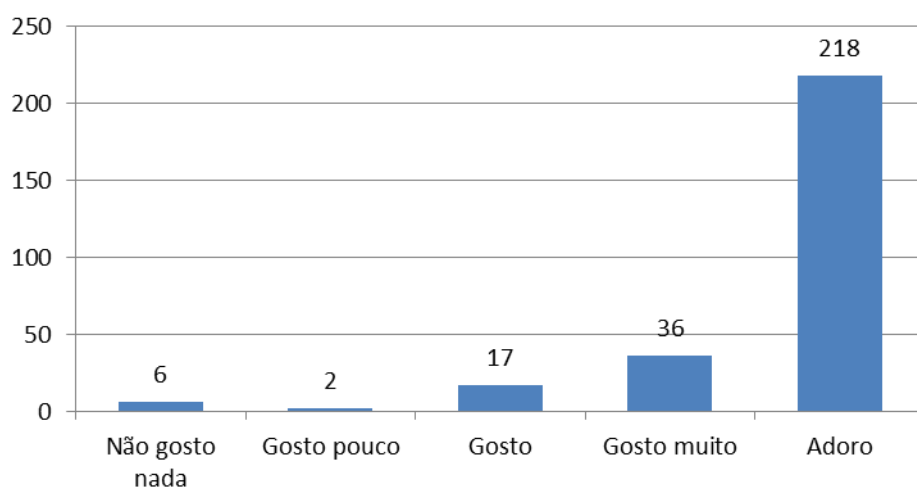
Atividades de interação oral



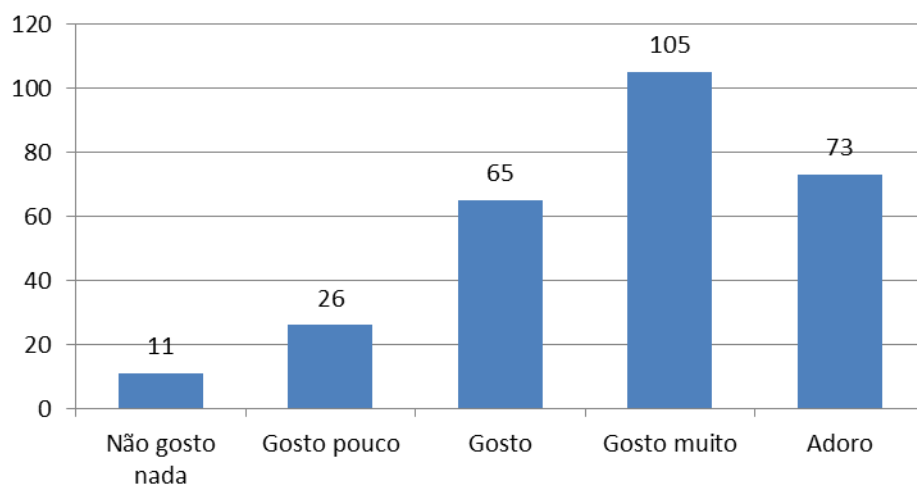
Atividades de gramática



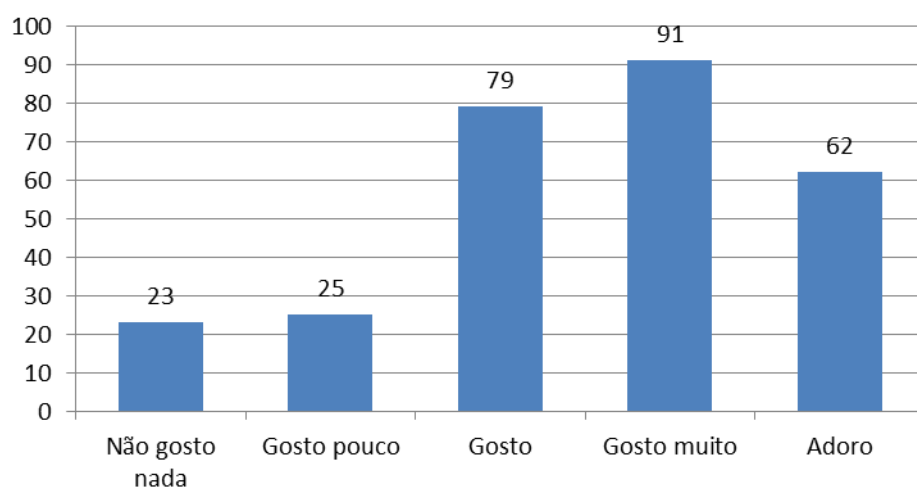
Atividades de exterior



Atividades em que se faça uso das TIC



Atividades de interdisciplinaridade

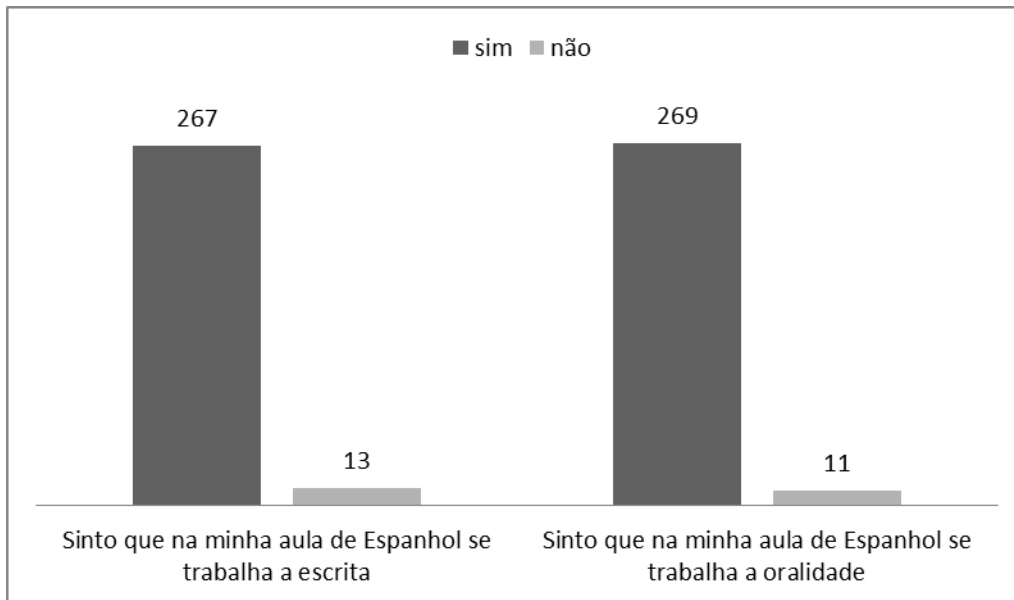


PARTE II

Responde SIM ou NÃO.

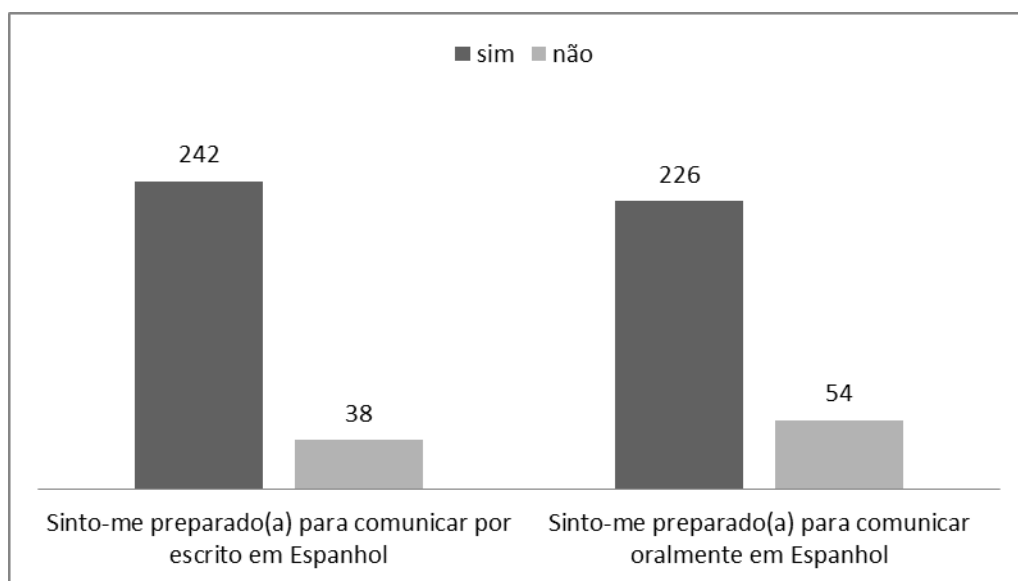
Sinto que na minha aula de Espanhol se trabalha a escrita.

Sinto que na minha aula de Espanhol se trabalha a oralidade.



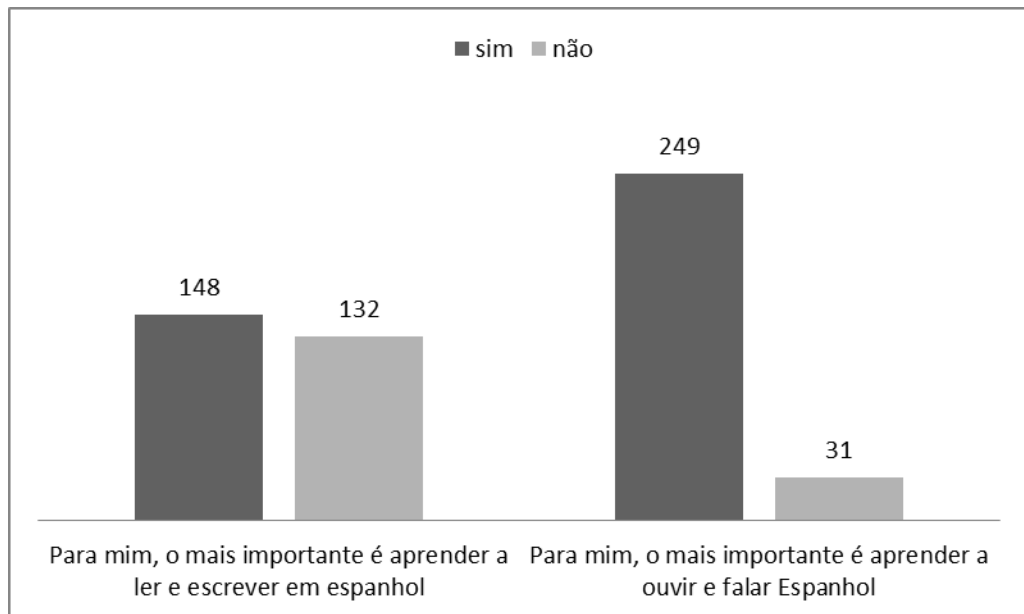
Sinto-me preparado(a) para comunicar por escrito em Espanhol.

Sinto-me preparado(a) para comunicar oralmente em Espanhol.



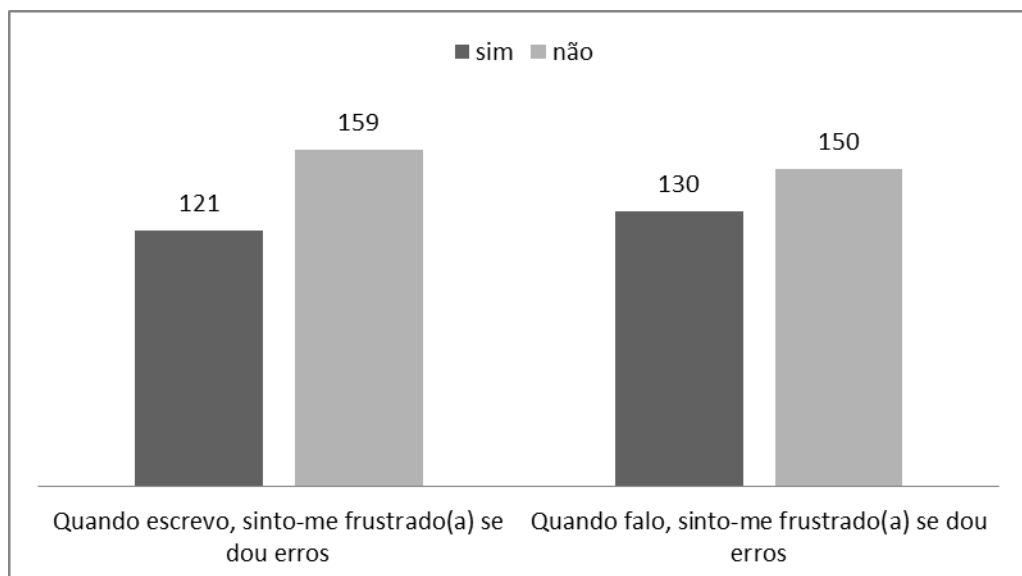
Para mim, o mais importante é aprender a ler e a escrever Espanhol.

Para mim, o mais importante é aprender a ouvir e a falar Espanhol.



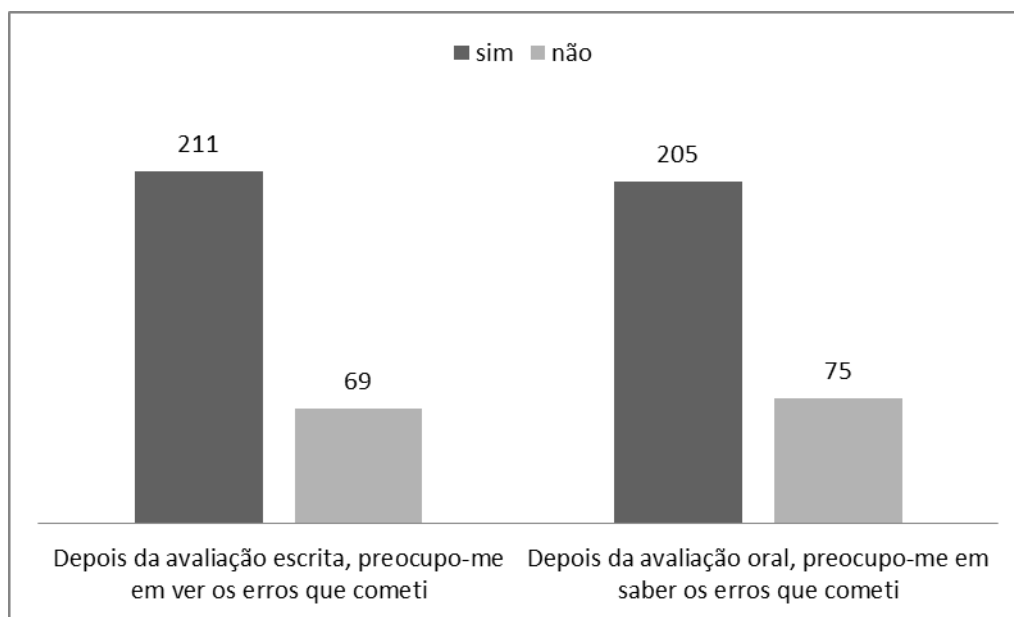
Quando escrevo, sinto-me frustrado(a) se dou erros.

Quando falo, sinto-me frustrado(a) se dou erros.



Depois da avaliação escrita, preocupo-me em ver os erros que cometi.

Depois da avaliação oral, preocupo-me em saber os erros que cometi.





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA

Professora estagiária_Rute Simões



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANO LETIVO 2015-2016

INQUÉRITO ÀS PROFESSORAS DE ESPANHOL

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Espanhol e, em particular, à AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO/INTERAÇÃO ORAIS.

Antes de iniciar o inquérito, por favor queira indicar o número de anos de experiência no ensino: _____

PARTE I – Questões gerais

1. Valorize de 1 a 7, segundo a importância que lhe atribui (1 – mais importante e 7 – menos importante), as diferentes competências da língua. Atribua um valor distinto a cada destreza para criar uma ordem de importância.

Compreensão Oral	
Expressão Oral	
Compreensão Escrita	
Expressão Escrita	
Interação Escrita	
Interação Oral	
Mediação	

2. A avaliação da expressão/interação orais está refletida na programação da sua disciplina?

Sim _____

Não _____

- 2.1. Se sim, que peso em % lhe está atribuído? _____

3. Atribui mais importância à expressão oral, à interação oral ou a ambas por igual?

_____ À expressão oral

_____ À interação oral

_____ A ambas por igual

PARTE II – As Provas de Avaliação

4. Com que periodicidade avalia formalmente a expressão/interação orais dos seus alunos?

_____ Uma vez por trimestre

_____ Duas ou mais vezes por trimestre

_____ Uma vez por ano

5. Que tipo de materiais utiliza na avaliação da expressão/interação oral?

_____ Próprios

_____ Elaborados pelo grupo disciplinar

_____ Facultados pelos manuais

6. Costuma utilizar o gravador na avaliação da expressão/interação orais?

Sim _____

Não _____

7. No que diz respeito à avaliação da expressão/interação orais, avalia os seus alunos...

_____ de forma individual

_____ por pares

_____ em grupos

8. No total, quanto tempo dedica a cada aluno?

_____ Menos de 5 minutos

_____ Entre 5 e 10 minutos

_____ Mais de 10 minutos

9. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de tempo de preparação para a(s) tarefa(s)?

Sim _____

Não _____

10. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de algum material de apoio?

Sim _____

Não _____

10.1. Se sim, qual? _____

11. Considera que fomenta a coavaliação (avaliação do aluno realizada pelos colegas)?

Sim _____

Não _____

12. Considera que fomenta a autoavaliação (o aluno avalia-se a si mesmo)?

Sim _____

Não _____

13. Costuma utilizar critérios de avaliação e escalas de descritores para avaliar a expressão/interação orais dos seus alunos?

Sim _____

Não _____

14. Que grau de subjetividade considera que existe na avaliação da expressão e da interação orais?

_____ Muito alto

_____ Alto

_____ Baixo

_____ Muito baixo

15. Na sua opinião, o cansaço pode afetar o modo como avalia?

Sim _____

Não _____

PARTE III – Comentário Pessoal

Há algo que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Documento baseado em:

LÓPEZ Moya, Consuelo, MIRA Conejero, Ángela, MORALEDA Carrascal, María Concepción e PÉREZ Tolmos, Noelia (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE*, 20, 1-25. Consultado a 15 de dezembro de 2015: <http://marcoele.com/el-docente-ante-la-evaluacion-oral/>

(adaptado pela professora estagiária)



ANO LETIVO 2015-2016

INQUÉRITO ÀS PROFESSORAS DE ESPANHOL

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Espanhol e, em particular, à AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO/INTERAÇÃO ORAIS.

Antes de iniciar o inquérito, por favor queira indicar o número de anos de experiência no ensino: _____

PARTE I – Questões gerais

1. Valorize de 1 a 7, segundo a importância que lhe atribui (1 – mais importante e 7 – menos importante), as diferentes competências da língua. Atribua um valor distinto a cada destreza para criar uma ordem de importância.

Compreensão Oral	5
Expressão Oral	1
Compreensão Escrita	2
Expressão Escrita	4
Interação Escrita	6
Interação Oral	3
Mediação	7

2. A avaliação da expressão/interação orais está refletida na programação da sua disciplina?

Sim X

Não _____

- 2.1. Se sim, que peso em % lhe está atribuído? 207.

3. Atribui mais importância à expressão oral, à interação oral ou a ambas por igual?

☐ À expressão oral

☐ À interação oral

☒ A ambas por igual

PARTE II – As Provas de Avaliação

4. Com que periodicidade avalia formalmente a expressão/interação orais dos seus alunos?

☐ Uma vez por trimestre

☒ Duas ou mais vezes por trimestre

☐ Uma vez por ano

5. Que tipo de materiais utiliza na avaliação da expressão/interação oral?

☒ Próprios

☐ Elaborados pelo grupo disciplinar

☒ Facultados pelos manuais

6. Costuma utilizar o gravador na avaliação da expressão/interação orais?

Sim ☒

Não ☐

7. No que diz respeito à avaliação da expressão/interação orais, avalia os seus alunos...

☒ de forma individual

☒ por pares

☒ em grupos

8. No total, quanto tempo dedica a cada aluno?

____ Menos de 5 minutos

X Entre 5 e 10 minutos

____ Mais de 10 minutos

9. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de tempo de preparação para a(s) tarefa(s)?

Sim X

Não ____

10. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de algum material de apoio?

Sim X

Não ____

10.1. Se sim, qual? Fotos, indicações

11. Considera que fomenta a coavaliação (avaliação do aluno realizada pelos colegas)?

Sim X

Não ____

12. Considera que fomenta a autoavaliação (o aluno avalia-se a si mesmo)?

Sim X

Não ____

13. Costuma utilizar critérios de avaliação e escalas de descritores para avaliar a expressão/interação orais dos seus alunos?

Sim X

Não ____

14. Que grau de subjetividade considera que existe na avaliação da expressão e da interação orais?

____ Muito alto

X Alto

____ Baixo

____ Muito baixo

15. Na sua opinião, o cansaço pode afetar o modo como avalia?

Sim _____

Não X

PARTE III – Comentário Pessoal

Há algo que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Documento baseado em:

LÓPEZ Moya, Consuelo, MIRA Conejero, Ángela, MORALEDA Carrascal, María Concepción e PÉREZ Tolmos, Noelia (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE, *MarcoELE*, 20, 1-25. Consultado a 15 de dezembro de 2015; <http://marcoele.com/el-docente-ante-la-evaluacion-oral/>

(adaptado pela professora estagiária)



ANO LETIVO 2015-2016

INQUÉRITO ÀS PROFESSORAS DE ESPANHOL

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Espanhol e, em particular, à AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO/INTERAÇÃO ORAIS.

Antes de iniciar o inquérito, por favor queira indicar o número de anos de experiência no ensino: 28

PARTE I – Questões gerais

1. Valorize de 1 a 7, segundo a importância que lhe atribui (1 – mais importante e 7 – menos importante), as diferentes competências da língua. Atribua um valor distinto a cada destreza para criar uma ordem de importância.

Compreensão Oral	3
Expressão Oral	5
Compreensão Escrita	4
Expressão Escrita	6
Interação Escrita	2
Interação Oral	1
Mediação	7

2. A avaliação da expressão/interação orais está refletida na programação da sua disciplina?

Sim X

Não _____

- 2.1. Se sim, que peso em % lhe está atribuído? 30% no 3º c
20% no 1º e 2º c

3. Atribui mais importância à expressão oral, à interação oral ou a ambas por igual?

☐ À expressão oral

☒ À interação oral

☐ A ambas por igual

PARTE II – As Provas de Avaliação

4. Com que periodicidade avalia formalmente a expressão/interação orais dos seus alunos?

☐ Uma vez por trimestre

☒ Duas ou mais vezes por trimestre

☐ Uma vez por ano

5. Que tipo de materiais utiliza na avaliação da expressão/interação oral?

☒ Próprios

☐ Elaborados pelo grupo disciplinar

☐ Facultados pelos manuais

6. Costuma utilizar o gravador na avaliação da expressão/interação orais?

Sim ☒ (mp3
enviado) Não ☐

7. No que diz respeito à avaliação da expressão/interação orais, avalia os seus alunos...

☒ de forma individual

☒ por pares

☐ em grupos

8. No total, quanto tempo dedica a cada aluno? *em cada momento?*

☐ Menos de 5 minutos

☒ Entre 5 e 10 minutos

☐ Mais de 10 minutos

9. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de tempo de preparação para a(s) tarefa(s)?

Sim ☒

Não ☐

10. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de algum material de apoio?

Sim ☒

Não ☐

10.1. Se sim, qual? *guião ; objetos*

11. Considera que fomenta a coavaliação (avaliação do aluno realizada pelos colegas)?

Sim ☐

Não ☐

12. Considera que fomenta a autoavaliação (o aluno avalia-se a si mesmo)?

Sim ☒

Não ☐

13. Costuma utilizar critérios de avaliação e escalas de descritores para avaliar a expressão/interação orais dos seus alunos?

Sim ☒

Não ☐

14. Que grau de subjetividade considera que existe na avaliação da expressão e da interação orais?

☐ Muito alto

☐ Alto

☒ Baixo

☐ Muito baixo

15. Na sua opinião, o cansaço pode afetar o modo como avalia?

Sim _____

Não X

PARTE III – Comentário Pessoal

Há algo que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Documento baseado em:

LÓPEZ Moya, Consuelo, MIRA Conejero, Ángela, MORALEDA Carrascal, María Concepción e PÉREZ Tolmos, Noelia (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE*, 20, 1-25. Consultado a 15 de dezembro de 2015: <http://marcoele.com/el-docente-ante-la-evaluacion-oral/>

(adaptado pela professora estagiária)



ANO LETIVO 2015-2016

INQUÉRITO ÀS PROFESSORAS DE ESPANHOL

No âmbito da realização da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Espanhol e, em particular, à AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO/INTERAÇÃO ORAIS.

Antes de iniciar o inquérito, por favor queira indicar o número de anos de experiência no ensino: 31**PARTE I – Questões gerais**

1. Valorize de 1 a 7, segundo a importância que lhe atribui (1 – mais importante e 7 – menos importante), as diferentes competências da língua. Atribua um valor distinto a cada destreza para criar uma ordem de importância.

Compreensão Oral	1
Expressão Oral	5
Compreensão Escrita	2
Expressão Escrita	4
Interação Escrita	6
Interação Oral	3
Mediação	7

2. A avaliação da expressão/interação orais está refletida na programação da sua disciplina?

Sim X

Não _____

- 2.1. Se sim, que peso em % lhe está atribuído? 30% (em conjunto expressão + interação)

3. Atribui mais importância à expressão oral, à interação oral ou a ambas por igual?

____ À expressão oral

____ À interação oral

X A ambas por igual

Podem estar em contradição com o presente n.º 1 mas os efeitos de competências é reduzida.

PARTE II – As Provas de Avaliação

4. Com que periodicidade avalia formalmente a expressão/interação orais dos seus alunos?

____ Uma vez por trimestre

X Duas ou mais vezes por trimestre

____ Uma vez por ano

5. Que tipo de materiais utiliza na avaliação da expressão/interação oral?

X Próprios

____ Elaborados pelo grupo disciplinar

____ Facultados pelos manuais

6. Costuma utilizar o gravador na avaliação da expressão/interação orais?

Sim ____

Não X

7. No que diz respeito à avaliação da expressão/interação orais, avalia os seus alunos...

X de forma individual

____ por pares

____ em grupos

8. No total, quanto tempo dedica a cada aluno?

_____ Menos de 5 minutos

☒ Entre 5 e 10 minutos

_____ Mais de 10 minutos

9. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de tempo de preparação para a(s) tarefa(s)?

Sim ☒

Não _____

10. No dia da avaliação da expressão/interação orais, os alunos dispõem de algum material de apoio?

Sim ☒

Não _____

10.1. Se sim, qual? Quão

11. Considera que fomenta a coavaliação (avaliação do aluno realizada pelos colegas)?

Sim ☒

Não _____

12. Considera que fomenta a autoavaliação (o aluno avalia-se a si mesmo)?

Sim ☒

Não _____

13. Costuma utilizar critérios de avaliação e escalas de descritores para avaliar a expressão/interação orais dos seus alunos?

Sim ☒

Não _____

14. Que grau de subjetividade considera que existe na avaliação da expressão e da interação orais?

_____ Muito alto

_____ Alto

☒ Baixo

_____ Muito baixo

15. Na sua opinião, o cansaço pode afetar o modo como avalia?

Sim _____

Não X _____

PARTE III – Comentário Pessoal

Há algo que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Documento baseado em:

LÓPEZ Moya, Consuelo, MIRA Conejero, Ángela, MORALED A Carrascal, María Concepción e PÉREZ Tolmos, Noelia (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ELE. *MarcoELE*, 20, 1-25. Consultado a 15 de dezembro de 2015: <http://marcoele.com/el-docente-ante-la-evaluacion-oral/>

(adaptado pela professora estagiária)



Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

Escola Secundária Augusto Cabrita

Curso Escolar 2015/2016

ESPAÑOL

11º E

Profesora Josette de Oliveira

UNIDAD DIDÁCTICA 6

Comercio

La Profesora en Prácticas

Rute Simões - 44388

15 de febrero de 2016

<p>Interacción oral profesor/alumnos</p> <p>Tras la reflexión sobre la palabra "Comercio", los alumnos indican los verbos asociados al comercio</p>	<p>Indicar verbos asociados al Comercio</p> <p>Las tiendas <u>venden</u> productos;</p> <p>Los consumidores <u>compran</u> productos;</p> <p>A los jóvenes les gusta <u>gastar</u> dinero;</p> <p>Los mayores siempre piensan en <u>ahorrar</u> dinero (...)</p>	<p>Verbos relacionando con el comercio:</p> <p>Vender</p> <p>Comprar</p> <p>Gastar</p> <p>Consumir</p> <p>Ahorrar</p> <p>(...)</p>	<p>Un mercadillo español</p>	<p>- Interacción entre profesor/alumnos – discusión sobre los verbos asociados al comercio;</p>	<p>En pleno</p>	<p>Pizarra</p>	
<p>Comprensión visual + interacción oral profesor/alumnos</p> <p>Tras observar las imágenes, el alumno identifica los dos tipos de comercio: consumo vs consumismo</p>	<p>Expresar opinión:</p> <p>Creo que...</p> <p>Pienso que...</p> <p>Considero que... (A mí) me parece que...</p> <p>No creo que...</p>	<p>Mercadillos</p> <p>Fruta</p> <p>Verduras</p> <p>(...)</p> <p>Tiendas/Centros comerciales</p> <p>Ropa</p> <p>Zapatillas</p> <p>(...)</p>	<p>Un mercadillo español</p> <p>(Presente de indicativo y presente de subjuntivo)</p>	<p>- Observación y explotación de un PPT con dos imágenes: Consumo vs Consumismo</p> <p>Y vosotros, ¿sois consumidores o consumistas?</p>	<p>En pleno</p>	<p>Ordenador</p> <p>Diapositivas (Anexo 1)</p> <p>Pizarra</p>	

interacción oral profesor/alumnos Antes de ver el vídeo, el alumno opina sobre el tema del consumismo	Expresar opinión: Creo que siempre pensamos que no tenemos todo; Pienso que es muy difícil no tener dinero para comprar ropa de marca cuando toda la gente la lleva (...)			ACTIVIDAD 20' Interacción profesor/alumno – comentarios sobre el carácter cada vez más consumista de los jóvenes que frecuentan institutos; - ¿Qué pensáis que estos jóvenes van a decir en el vídeo?	En pleno			
comprensión audiovisual + producción escrita + interacción oral profesor/alumnos y alumnos/alumnos Mientras ve el vídeo, el alumno indica las informaciones pertinentes del vídeo y al final comparte su opinión sobre los comentarios de los jóvenes estadounidenses	Expresar opinión: Creo que son jóvenes consumistas; Pienso que dan mucho valor a las cosas materiales; Considero que deberían dar más valor a la amistad; Me parece que dan más valor a los valores materiales que a los valores sociales (...)	Ir de compras Estar de moda Consumismo Tarjeta de crédito Sobrepassar Sobreendeudamiento Materialismo Dinero Adicción	Origen latina de algunos estados/ciudades estadounidenses: Los Ángeles Las Vegas Florida Colorado (...)	Visionado del vídeo “Los jóvenes y el dinero” + Ficha de trabajo ¿Os identificáis con estos jóvenes? ¿Por qué?	En pleno	Ordenador Vídeo Ficha de trabajo (Anexo 2)	Evaluación Formativa Ficha de trabajo (Anexo 2)	

<p>Interacción oral profesor/alumnos</p> <p>Tras la reflexión sobre el consumismo, el alumno indica las diferentes maneras de ir de compras</p>	<p>Indicar diferentes maneras de ir de compras</p> <p>Me gusta ir a los centros comerciales;</p> <p>A mi madre le gusta hacer la compra de supermercado por internet (...)</p>	<p>Centros comerciales</p> <p>Tiendas</p> <p>Internet</p>	<p>Uso de la preposición "por" en la expresión "Comprar por internet"</p>		<p>PREACTIVIDAD 10'</p> <p>Interacción entre profesor/alumnos – está de moda comprar por internet</p>	En pleno		
<p>comprensión audiovisual</p> <p>El alumno identifica aspectos propios de las compras por internet</p>	<p>Indicar aspectos propios de las compras por internet</p> <p>Los españoles lo hacen cada vez más; prefieren ciertos servicios y ciertas tiendas.</p>	<p>Productos tecnológicos</p> <p>Ropa</p> <p>Billetes de avión</p> <p>Reservas de hoteles (...)</p>	<p>Entrevista a un publico español</p>		<p>ACTIVIDAD 25'</p> <p>1er Visionado del video "¿Cómo influyen las compras online en los hábitos de consumo?"</p> <p>¿Qué aspectos habéis retenido del vídeo?</p>	En pleno	Ordenador Vídeo	
<p>comprensión audiovisual + interacción oral profesor/alumnos y alumnos/alumnos</p> <p>Mientras ve el vídeo, el alumno indica las informaciones pertinentes del vídeo y al final comparte su</p>	<p>Referir ventajas de comprar por internet:</p> <p>Las compras llegan a la puerta de tu casa; es posible comparar precios entre tiendas; no hay colas para pagar</p>				<p>2º visionado + ficha de trabajo</p> <p>- Posterior interacción profesor/alumno para debater el balance de los contenidos presentados por el vídeo - los aspectos positivos y negativos</p>	En pleno	Ficha de trabajo (Anexo 3)	<p>Evaluación Formativa</p> <p>Ficha de trabajo (Anexo 3)</p>

Clase 1

APERTURA DE LAS LECCIONES

10'

Saludos, registro de los números, presentación de los planes de las clases:

Lecciones nº 110 y 111

(1 y 2/12)

Lunes 15 de febrero de 2016

Unidad 6 – Comercio:

- Objetivo, contenidos y tareas;
- Consumo vs consumismo – vídeo "Los jóvenes y el dinero" (4'08) + Ficha de Trabajo;
- Comprar por internet - Vídeo "¿Cómo influyen las compras online en los hábitos de consumo?" (1'54) + Ficha de Trabajo;
- Ventajas y desventajas de comprar por internet – Creación de un cuadro de consejos para comprar por internet (repaso del imperativo afirmativo y negativo – las 4 formas).

BREVE PRESENTACIÓN DEL TEMA DE LA UNIDAD

10'

Presentación del tema de la unidad – comercio – lluvia de ideas sobre los contenidos que los alumnos van a estudiar a lo largo de las 12 clases:



¹ Los alumnos indican nombres de tiendas españolas: Zara, Bershka, Springfield...

² Los alumnos indican productos españoles: fruta, caramelos, coches Seat...

PREACTIVIDAD

10'

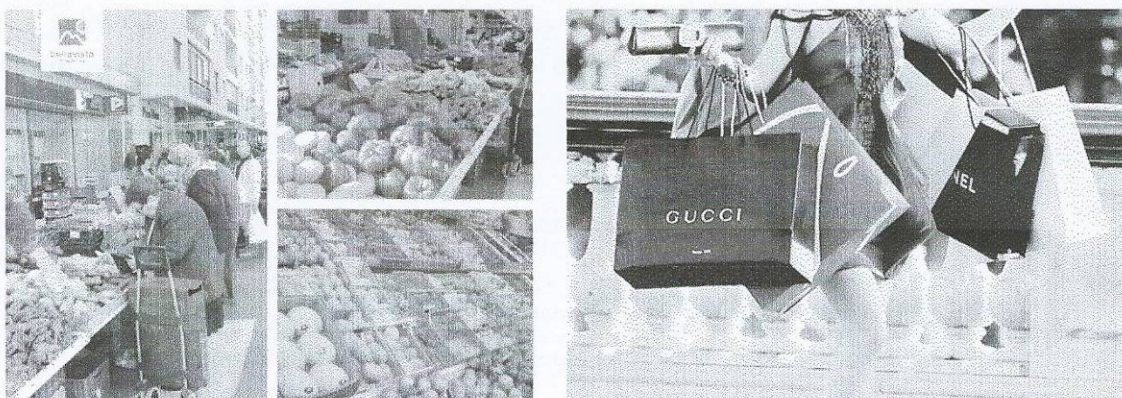
La profesora pregunta a los alumnos que verbos están asociados al comercio.

R: Vender, comprar, gastar, consumir, ahorrar...

La profesora pregunta a los alumnos la definición de "consumir".

R: Es cuando usamos/gastamos algo que compramos.

La profesora presenta dos imágenes en un PPT (Anexo 1):



Los alumnos comentan las dos imágenes (consumo sostenible vs consumo exagerado).

Los alumnos diferencian "consumo" y "consumismo" con la ayuda de las dos imágenes.

Al final, los alumnos deben ser capaces de distinguir consumo y consumismo:

Consumo: medio para satisfacer tus necesidades y deseos de una manera responsable;

Consumismo: compra de bienes y servicios considerados no esenciales y no necesarios para la vida, acumulados por estatus o prestigio dentro de un grupo social.

La profesora pregunta a los alumnos: Y vosotros, ¿sois consumidores o consumistas?

R: Soy un poco consumista pues me gasto dinero en cosas que no necesito; No soy consumista, me gusta ahorrar; No soy consumista porque no tengo dinero, pero si tuviera dinero seguro que sería consumista...

ACTIVIDAD

20'

A partir de las respuestas dadas por los alumnos en la cuestión anterior, la profesora pide a los alumnos que comenten/justifiquen el carácter cada vez más consumista de los jóvenes que frecuentan institutos. En seguida, presenta el vídeo titulado "Los jóvenes y el dinero"³ – vídeo que presenta una serie de jóvenes estadounidenses (algunos con raíces latinas) hablando de sus hábitos consumistas. Visionado de la parte introductoria del vídeo "Los jóvenes y el dinero" (1'13) + ficha de trabajo (Anexo 2) + comentarios:

¿Pensáis que este vídeo podría ser grabado con jóvenes españoles o portugueses? ¿Por qué?

¿Pensáis que estos jóvenes son consumidores o consumistas? ¿Por qué?

¿Serán todos ricos? ¿De dónde viene esta necesidad de consumo exagerado?

- Visionado de dos partes más del vídeo (hasta 4'08) + ficha de trabajo sobre el vídeo + comentarios.

Al final:

¿Os identificáis con estos jóvenes? ¿Por qué?

La profesora informa a los alumnos que les va a enviar el enlace por correo electrónico para que puedan ver el vídeo completo (+/- 28'). Los alumnos deben escribir un pequeño texto (30-40 palabras) en el que digan su punto de vista sobre el contenido del vídeo y después entregarlo en una hoja identificada a la profesora.

³https://www.youtube.com/watch?v=2L0X_9nBR1s

Clase 2

PREACTIVIDAD

10'

La profesora pregunta a los alumnos cómo ellos y sus padres suelen hacer las compras.

R: En los centros comerciales, en las tiendas, en internet...

La profesora pregunta a los alumnos su opinión sobre la razón del éxito de las compras por internet.

R: Hace unos años la mayoría de los jóvenes iba de compras a los centros comerciales, pero a causa de la busca de originalidad y de cosas únicas lo hacen ahora por internet. Así que está de moda comprar por internet.

La profesora pregunta:

¿Vosotros tenéis la costumbre de comprar por internet? R: Sí, no...

¿Dónde? R: Usamos sitios muy conocidos, como *ebay*, *amazon*...

¿Qué cosas/productos compran? R: Cosas de electrónica, libros...

¿Cómo pagan? R: Con *paypal*, tarjetas de crédito...

ACTIVIDAD

25'

Tras las respuestas de los alumnos, la profesora presenta un vídeo titulado "¿Cómo influyen las compras online en los hábitos de consumo?"⁴ (1'54)

Los alumnos ven una primera vez el vídeo sin la ficha y lo comentan - ¿Qué aspectos habéis retenido del vídeo?

R: Que los españoles están haciendo cada vez más comprar por internet... que usan unos servicios más que otros... que compran sobre todo cosas de electrónica... que prefieren tiendas españolas y europeas...

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=luRa7-aJ_YE&spfreload=10

La profesora reparte la ficha de trabajo sobre el vídeo y lo muestra una segunda vez.

Corrección en pleno de la ficha de trabajo (Anexo 3), comentándola.

La profesora comenta que los resultados de esta encuesta española muestran que el público está haciendo mucho más compras por internet (lo que está de acuerdo con lo que hemos visto en la primera parte de la clase – consumismo) pero hay todavía algún miedo de este tipo de transacción comercial. ¿Por qué?

R: Porque hay sitios en internet que no son seguros, porque a veces los paquetes se pierden en el trayecto, porque no te puedes probar la ropa y los accesorios, porque las telas/los materiales no son como imaginábamos, porque el envío puede ser más caro de lo que vale lo que hemos comprado...

Pero no todo es malo. Así que la profesora pregunta a los alumnos que le digan algunas ventajas de comprar por internet.

R: Tus compras llegan a la puerta de tu casa, puedes comparar precios entre tiendas, no hay colas para pagar, encuentras muchas cosas económicas, originales y únicas, puedes estar en tendencia antes que nadie, puedes comprar a la hora que quieras, puedes comprar en tiendas de otros países, te ahorras muchísimo tiempo...

Para finalizar, los alumnos y la profesora dan importancia a los cuidados a tener cuando compramos por internet.

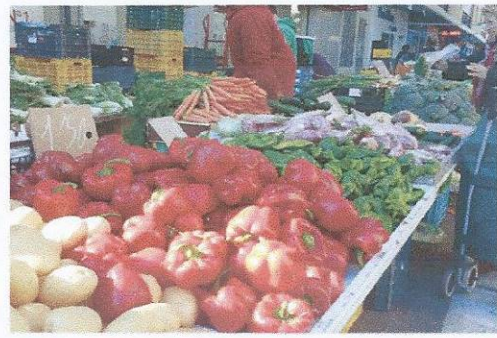
POSTACTIVIDAD

15'

Los alumnos crean un cuadro⁵ de consejos para comprar por internet (basándose en el ejercicio 5 de la página 102 del libro de textos – Anexo 4) - Repaso del imperativo afirmativo y negativo – las 4 formas: tú, usted, vosotros y ustedes.

Observación: El cuadro de consejos será expuesto en las BE/CRE de las dos escuelas.

⁵ La profesora ofrece todos los materiales necesarios a la actividad.





Curso Escolar 2015-2016

ESPAÑOL 2_11ºE

Ficha de Trabajo

Unidad 6_Comercio

VÍDEO “LOS JÓVENES Y EL DINERO”

1. Introducción

00.00 – 01.13

Completa con lo que dicen estos jóvenes. Después... ¡a comentarlo!



Me encanta _____,

por supuesto. Para mí, es un _____.

Me gusta tener _____,

lo mejor de lo mejor, lo que le gusta a la gente, lo

que _____.



Es como si constantemente _____

algo. Es un proceso infinito de _____.



Algunas amigas mías tienen _____

_____ sin límite a los 16 años. En

mi caso, yo tengo límite pero, en general, lo

_____.





A mí me parece que las cosas materiales son muy

_____.

Vaqueros falsos... yo creo que no se pueden

_____ vaqueros falsos...



2. Gabby, 16 años y Alyssa, 16 años

01.14 – 02.56



Comenta lo que has visto/escuchado siguiendo estas pautas:

- La moda es una forma de arte;
- La manera como vas vestido/a dice algo sobre ti;
- En el Cole, hay más interés en demostrar que uno tiene mucho dinero que expresarse a través de un estilo;
- Vivir en Los Ángeles sale mucho más caro si eres chica.

3. Sean Michael, 17 años

02.57 – 04.08



Comenta lo que has visto/escuchado siguiendo estas pautas:

- Es importante vestir con estilo en secundaria;
- Uno gasta mucho dinero con ropa y calzado;
- La ropa y los zapatos no son tan importantes en la universidad como en el instituto;
- Ir de compras puede ser una adicción.

4. Conclusión



Después de ver el vídeo, contesta a la siguiente pregunta:

¿Te identificas con estos jóvenes? Justifica.



Curso Escolar 2015-2016

ESPAÑOL 2_11ºE

Ficha de Trabajo _ Unidad 6: Comercio

VÍDEO “¿CÓMO INFLUYEN LAS COMPRAS ONLINE EN LOS HÁBITOS DE CONSUMO?”

1. Completa la frase siguiente de acuerdo con lo que has visionado/escuchado:

Desde 2009 hasta ahora (2014) casi se ha _____ el volumen de negocios de compras por internet en España.

2. ¿Qué productos/servicios compran los españoles por internet?

		
Productos tecnológicos Informática _____ _____ Reservas de hoteles	Billetes de avión _____ Cosas de tecnología (CD, DVD...)	Ropa _____ Electrónica de consumo

3. Pon la cara adecuada (😊/😞) a lo que les gusta y nos les gusta comprar por internet a los españoles:

	Pagar impuestos		Sector turístico
	Servicios de marketing directo		Ordenadores
	Entradas para espectáculos		Hacer la compra en el supermercado
	Ropa		Electrodomésticos, imagen y sonido

4. ¿Cuál es la gran ventaja de comprar productos y servicios por internet?

5 Escribe doce consejos usando el imperativo en la forma de usted.

Comprar por Internet



Blank lined area for writing twelve tips.

- ¹hacer sus compras en sitios seguros
- ²investigar antes de comprar
- ³ver la dirección del sitio
- ⁴conocer el sitio bien antes de comprar
- ⁵fijarse en las condiciones de entrega
- ⁶leer la política de seguridad del sitio
- ⁷crear una contraseña segura
- ⁸dar la mínima cantidad de información posible
- ⁹mantener fotocopias de sus transacciones
- ¹⁰protegerse del robo de identidad
- ¹¹ser muy cuidadoso con las firmas electrónicas
- ¹²no caer en los mensajes que pretendan "pescarlo"

5 Escribe doce consejos usando el imperativo en la forma de usted.

Comprar por Internet



Blank lined area for writing twelve tips.

- ¹hacer sus compras en sitios seguros
- ²investigar antes de comprar
- ³ver la dirección del sitio
- ⁴conocer el sitio bien antes de comprar
- ⁵fijarse en las condiciones de entrega
- ⁶leer la política de seguridad del sitio
- ⁷crear una contraseña segura
- ⁸dar la mínima cantidad de información posible
- ⁹mantener fotocopias de sus transacciones
- ¹⁰protegerse del robo de identidad
- ¹¹ser muy cuidadoso con las firmas electrónicas
- ¹²no caer en los mensajes que pretendan "pescarlo"

Escribe consejos usando el imperativo en la forma de usted.

- ¹hacer sus compras en sitios seguros
- ²investigar antes de comprar
- ³ver la dirección del sitio
- ⁴conocer el sitio bien antes de comprar
- ⁵fijarse en las condiciones de entrega
- ⁶leer la política de seguridad del sitio
- ⁷crear una contraseña segura
- ⁸dar la mínima cantidad de información posible
- ⁹mantener fotocopias de sus transacciones
- ¹⁰protegerse del robo de identidad
- ¹¹ser muy cuidadoso con las firmas electrónicas
- ¹²no caer en los mensajes que pretendan "pescarlo"
- 13. Comparar precios entre tiendas
- 14. No olvidar que los colores pueden variar
- 15. Seguir el trayecto del paquete por internet
- 16. Informarse muy bien sobre los gastos de envío
- 17. No compartir la contraseña con desconocidos
- 18. Cerrar las páginas inseguras
- 19. Comprar en sitios web conocidos
- 20. Buscar y revisar la política de devoluciones
- 21. Revisar periódicamente los movimientos de la tarjeta de crédito
- 22. Evitar los enlaces de anuncios

No se fie de las empresas que no tienen dirección real o tienda física.

Profe Rute

119 E



AEAC / ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA

ANO LETIVO 2015-2016

GRUPO DE ESPANHOL - DISCIPLINA: ESPANHOL 2 – ANO: 11º - TURMA: E

A Professora Jô

ANEXO L

Matriz do segundo momento de avaliação sumativa da EIO

Informação para o ciclo de avaliação nº2 (para a prova escrita de dia 30 de novembro é necessário folha de teste)				
Datas	segunda-feira 30 de novembro	quarta-feira 2 de dezembro	quinta-feira 3 de dezembro	
Modalidades	Teste escrito	Interação oral	Teste escrito	
Duração	110 minutos	50 minutos de preparação Aprox. 10 minutos por grupo	50 minutos	
Competências	Compreensão escrita /Funcionamento da língua /Produção escrita	Interação oral	Compreensão oral	
Conteúdos	Todos os conteúdos lecionados com especial incidência nas Unidades 2 e 2B «El Instituto » e «El trabajo»			
Número de Itens/ Tipologia de itens / Cotações em Pontos	O teste é constituído por 3 partes (A, B e C); as partes A e B podem contribuir para uma adequada realização da tarefa final apresentada na parte C. 13 itens organizados em função de uma tarefa final Itens de seleção 1 item de associação (10 pontos) 3 itens de escolha múltipla (30 pontos) Itens de construção 6 itens de resposta curta (65 pontos) 2 itens de resposta restrita (35 pontos) 1 item de resposta extensa (60 pontos)	Entrevista de trabalho (Ver orientações já dadas em aula) (200 pontos)	5 itens Itens de seleção 1 item de escolha múltipla (50 pontos) 3 itens de Verdadeiro/Falso (64 + 50 + 18 pontos) Itens de construção 1 item de resposta curta (18 pontos)	
Critérios gerais de classificação	Na prova escrita, os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho, a que correspondem cotações fixas, expressas obrigatoriamente em números inteiros. As respostas que não correspondam às atividades solicitadas, independentemente da qualidade linguística do texto produzido, são invalidadas, implicando a atribuição da cotação de zero pontos. Apesar de ser preferível que os itens sejam realizados pela ordem em que são apresentados, o não cumprimento desta recomendação, desde que não afete a qualidade das respostas, não implica qualquer tipo de desconto na respetiva cotação. Nos itens de seleção e de construção de resposta curta e restrita são considerados de um a cinco níveis (N5, N4, N3, N2 e N1); para a tarefa final – resposta extensa – são considerados cinco níveis em cada parâmetro – competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Os níveis intercalares de cotação, que não se encontram descritos, visam enquadrar as respostas que não correspondam exatamente aos outros níveis. Qualquer resposta que apresente um nível inferior ao mais baixo que se encontra descrito deverá ser classificada com zero pontos. Nos itens de resposta de construção, sempre que o aluno apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada. Nos itens de resposta de seleção, se o aluno fornecer mais respostas do que a(s) pedida(s), será atribuída a cotação de zero pontos à resposta dada. Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos exemplos apresentados nos critérios específicos do respetivo item, e que seja cientificamente correta, deve também ser classificada de acordo com os diferentes níveis de desempenho. Na prova de interação oral são avaliadas e classificadas a correção do conteúdo (5 pontos); a adequação do léxico (5 pontos); a correção morfosintática (5 pontos); a pronúncia e a fluência (5 pontos) e a coesão e coerência do discurso (5 pontos). A nota da interação oral será encontrada multiplicando por 8 a soma dos pontos obtidos, atribuindo-se assim uma nota de 0 a 200 pontos (20 valores). Na prova de compreensão oral, os itens são classificados como certos ou errados sendo a cotação de cada item distribuída de forma equitativa pelas respostas a fornecer.			

Escola 2 + 3 Padre Abílio Mendes

2015/2016

ESCALA HOLÍSTICA

1 (-A2)	2 (=A2)	3 (=B1)	4 (+B1)
Apenas proporciona información, por lo que no cumple con el objetivo comunicativo de la tarea.	Aunque hace descripciones y presentaciones sencillas, no aporta la información suficiente para cumplir con el objetivo comunicativo de la tarea.	Aporta la información requerida para cumplir con el objetivo comunicativo de la tarea.	Añade a la información requerida explicaciones, argumentos o ejemplos relevantes.
Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir.	Aunque su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre el tema, tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras y comete repetidamente errores básicos.	Tiene un repertorio lingüístico sencillo que le permite enfrentarse a las situaciones planteadas, con errores que no interfieren en la transmisión de sus ideas.	Tiene un repertorio lingüístico suficiente para desenvolverse sin dificultad en las situaciones planteadas, aunque comete algunos errores.
Requiere que el interlocutor repita lo que ha dicho o lo diga con otras palabras y a una velocidad lenta y que le ayude a formular lo que intenta decir.	Participa en la conversación e intercambia información siempre que el interlocutor le ayude.	Mantiene una conversación e intercambia información, aunque puede necesitar alguna aclaración y repetir parte de lo que su interlocutor ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Mantiene una conversación e intercambia información de forma adecuada, interviene para confirmar la comprensión de información detallada y colabora con su interlocutor.



PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES Nº 2

Español 11º E

La profe en prácticas: Rute Simões

ESCALA HOLÍSTICA (40%)

Alumnos	1 (-A2)	2 (=A2)	3 (=B1)	4 (+B1)
Amália		X		
Ana Beatriz		X		
Ana Catarina		X		
Daniela		X		
Catarina			X	
Fátima		X		
Gonçalo			X	
Guilherme		X		
Liliana		X		
Mara		X		
Maria Inês		X		
Mónica			X	
Leandro			X	
Natacha		X		
Patrícia Santos		X		
Patrícia Lucas		X		
Rafaela			X	
Ricardo		X		
Stela		X		
Tatiana			X	
Tiago			X	

ESCALA ANALÍTICA

COHERENCIA	1	Presenta un discurso confuso, compuesto por enunciados aislados, sin apenas elementos de enlace.
	2	Precisa que el interlocutor repita o reformule con frecuencia sus intervenciones y sus respuestas no siempre se ajustan a las preguntas que se formulan.
	3	Presenta un discurso limitado, compuesto por grupos de palabras y conectores sencillos (ej.: y, pero, porque...).
	4	Necesita la colaboración del interlocutor para confirmar su comprensión y poder responder a preguntas y afirmaciones sencillas.
FLUIDEZ	1	Elabora secuencias lineales de las ideas relacionadas en forma de enunciados breves y sencillos y enlazados por conectores habituales (ej.: es que, por eso, además...).
	2	Mantiene una conversación sencilla sobre el tema, aunque en ocasiones necesita alguna aclaración o repetir parte de lo que dice su interlocutor para confirmar la comprensión.
	3	Elabora un discurso claro y coherente, con un uso adecuado, aunque limitado, de mecanismos de cohesión. Si su intervención se alarga puede mostrar cierta pérdida de control sobre su discurso.
	4	Mantiene la conversación de forma adecuada, colaborando con su interlocutor.
CORRECCIÓN	1	Solo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación. Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo.
	2	Se hace entender con expresiones muy breves, y resultan evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación. Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles, aunque su acento y sus errores ocasionales pueden provocar que la comprensión requiera cierto esfuerzo.
	3	Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
	4	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso que provocan que realice algunas pausas, es capaz de seguir adelante con eficacia. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos.
ALCANCE	1	Muestra un control insuficiente de las estructuras sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas: por ejemplo, errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.
	2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero comete errores básicos de forma sistemática, como por ejemplo confusión de tiempos verbales y faltas de concordancia.
	3	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras sencillas (ej: tiempos de indicativo, posesivos, verbo "gustar", perífrasis básicas...). Comete errores que no provocan la incomprensión.
	4	Muestra un control gramatical relativamente alto. Comete errores que no provocan la incomprensión y en ocasiones los corrige.
ALCANCE	1	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo reducido de palabras o exponentes memorizados. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas o hay interferencias de otras lenguas que dificultan el entendimiento.
	2	Su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre el tema, pero tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.
	3	Su repertorio lingüístico es lo bastante amplio como para desenvolverse en situaciones cotidianas y expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre el tema. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas cuando asume riesgos.
	4	Su repertorio lingüístico le permite describir situaciones, explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y expresar lo que piensa sobre el tema.



PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES Nº 2

ESPAÑOL 11º E

La profe en prácticas: Rute Simões

ESCALA ANALÍTICA (60%)

Alumnos	Coherencia				Fluidez				Corrección				Alcance			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Amália				X			X					X			X	
Ana Beatriz				X			X				X				X	
Ana Catarina				X			X					X			X	
Daniela				X			X					X		X		
Catarina				X			X					X				X
Fátima				X		X					X			X		
Gonçalo				X				X				X				X
Guilherme				X			X				X			X		
Liliana				X			X				X			X		
Mara				X			X				X			X		
Maria Inês				X			X					X		X		
Mónica				X				X				X				X
Leandro				X				X				X				X
Natacha				X			X				X				X	
Patrícia Santos				X			X					X			X	
Patrícia Lucas				X			X			X					X	
Rafaela				X				X				X				X
Ricardo				X			X				X				X	
Stela				X			X				X			X		
Tatiana				X				X				X				X
Tiago				X				X				X				X



Informação para o ciclo de avaliação nº3 (para a prova escrita de dia 18 de janeiro é necessário folha de teste)				
Datas	segunda-feira 18 de janeiro	quarta-feira 20 de janeiro	quinta-feira 21 de janeiro	
Modalidades	Teste escrito	Interação oral	Teste escrito	
Duração	110 minutos	50 minutos de preparação Aprox. 10 minutos por grupo (5 grupos de 2 no turno de 10 alunos/ 4 grupos de 2 alunos e um grupo de 3 no turno com 11 alunos)	50 minutos	
Competências	Compreensão escrita /Funcionamento da língua /Produção escrita	Interação oral	Compreensão oral	
Conteúdos	Todos os conteúdos lecionados com especial incidência nas Unidades 3 e 4 « <i>tiempo de ocio</i> » e « <i>Relaciones personales</i> » (+ <i>revisões dos conteúdos da unidade 6 do 10ª ano «Vamos a divertirnos»</i>)			
Número de Itens/ Tipologia de itens / Cotações em Pontos	O teste é constituído por 3 partes (A, B e C); as partes A e B podem contribuir para uma adequada realização da tarefa final apresentada na parte C. 12 itens organizados em função de uma tarefa final Itens de seleção 3 itens de associação (30 pontos) 3 itens de escolha múltipla (40 pontos) Itens de construção 4 itens de resposta curta (50 pontos) 1 item de resposta restrita (20 pontos) 1 item de resposta extensa (60 pontos)	Diálogo entre 2 amigos (1) Apresentar um problema, pedir ajuda, conselhos... (2) Dar conselhos, fazer recomendações, desejar a resolução do problema. [Principais funções esperadas: <i>expresar alegría, tristeza, aburrimiento u otros sentimientos; expresar gustos, deseos y temores; expresar consejos y necesidad; expresar probabilidades y duda; contar en pasado empleando los 4 tiempos estudiados; emplear el presente de subjuntivo en las estructuras que convengan.</i>] (Ver orientações já dadas em aula) (200 pontos)	6 itens Itens de seleção 1 item de escolha múltipla (30 pontos) 2 itens de Verdadeiro/Falso (60 pontos) Itens de construção 3 itens de resposta curta (110 pontos)	
Crítérios gerais de classificação	Na prova escrita, os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho, a que correspondem cotações fixas, expressas obrigatoriamente em números inteiros. As respostas que não correspondam às atividades solicitadas, independentemente da qualidade linguística do texto produzido, são invalidadas, implicando a atribuição da cotação de zero pontos. Apesar de ser preferível que os itens sejam realizados pela ordem em que são apresentados, o não cumprimento desta recomendação, desde que não afete a qualidade das respostas, não implica qualquer tipo de desconto na respetiva cotação. Nos itens de seleção e de construção de resposta curta e restrita são considerados de um a cinco níveis (N5, N4, N3, N2 e N1); para a tarefa final – resposta extensa – são considerados cinco níveis em cada parâmetro – competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Os níveis intercalares de cotação, que não se encontram descritos, visam enquadrar as respostas que não correspondam exatamente aos outros níveis. Qualquer resposta que apresente um nível inferior ao mais baixo que se encontra descrito deverá ser classificada com zero pontos. Nos itens de resposta de construção, sempre que o aluno apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada. Nos itens de resposta de seleção, se o aluno fornecer mais respostas do que a(s) pedida(s), será atribuída a cotação de zero pontos à resposta dada. Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos exemplos apresentados nos critérios específicos do respetivo item, e que seja cientificamente correta, deve também ser classificada de acordo com os diferentes níveis de desempenho. Na prova de interação oral são avaliadas e classificadas a correção do conteúdo (5 pontos); a adequação do léxico (5 pontos); a correção morfolossintática (5 pontos); a pronúncia e a fluência (5 pontos) e a coesão e coerência do discurso (5 pontos). A nota da interação oral será encontrada multiplicando por 8 a soma dos pontos obtidos, atribuindo-se assim uma nota de 0 a 200 pontos (20 valores). Na prova de compreensão oral, os itens são classificados como certos ou errados sendo a cotação de cada item distribuída de forma equitativa pelas respostas a fornecer.			

Una amiga tuya está embarazada y está estudiando en la universidad.	Tu mejor amiga ha dejado de comer; piensa que está demasiado gorda y no lo está.
Has robado dinero a tu madre y estás arrepentida; no sabes qué hacer.	Tu mejor amiga está obsesionada por su imagen; se pasa el día en el gimnasio; ya no estudio, ya no sale con los amigos; el ejercicio físico funciona como una droga.
Has sacado malas notas en todas las asignaturas del trimestre y tus padres no lo saben.	Estás harto (harta) de tus padres; estás pensando huir.
Crees que nadie te quiere; no te gusta tu cuerpo, tu peso, tu rostro.	Has suspendido otra vez y no lo has dicho a tus padres. Ellos piensan que vas a entrar en la universidad pero no has acabado la secundaria.
Viste a tu mejor amigo robar en una tienda de ropa y no sabes qué hacer.	Tienes unos tatuajes con el nombre de tu antiguo (antigua) novio (novia). Ahora que tienes una otra persona en tu vida, no sabes qué hacer.
Tu mejor amigo ha empezado a tomar drogas.	Llevas tatuajes, piercings y rastas. Te han ofrecido un trabajo de verano pero tendrías que cambiar de look. El dinero te hace falta.
Tu mejor amiga está bebiendo y fumando mucho.	Has conocido a un(a) chico (chica) en Internet y le has dicho un montón de mentiras con relación a tu aspecto físico, a tu situación económica...Él (ella) quiere conocerte ahora o nunca.
Tu novio (o novia) sale frecuentemente con otras personas y te dice que está en casa estudiando.	Estás harto (harta): tu mejor amigo saca siempre las mejores notas de la clase porque lleva siempre un montón de chuletas para los exámenes.
Tus amigos están planeando un fin de semana en el camping y no te han dicho nada.	Tus padres necesitan dinero y van a emigrar para un país extranjero lejano. Ellos quieren que vayas y tú, no. Eres menor de edad.
Estás sin dinero, lo necesitas para las medicinas de tus padres y estás pensando asaltar una tienda.	En la escuela hay un grupo que te está acosando. No quieres ser considerada miedica pero no aguantas más.
Has visto al novio de tu mejor amiga saliendo con otra chica; no sabes si debes o no contarle. Ellos se llevan tan bien...	Estás enamorado (a) de la chica /del chico de tu mejor amigo /amiga. No consigues estudiar, pensar... Estás desesperado (a)



PRUEBA DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES Nº 3

ESPAÑOL 11º E

La profe en prácticas: *Tute Simões*



ESCALA ANALÍTICA

Alumnos	Interacción				Coherencia				Fluidez				Corrección				Alcance				Total 20 PTS
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Anália			x				x					x				x			x		16
Ana Beatriz			x				x												x		15
Ana Catarina				x			x									x			x		16
Daniela			x				x												x		15
Catarina			x					x								x			x		16
Fátima				x			x													x	18
Gonçalo				x				x											x		18
Guilherme				x			x												x		15
Liliana				x			x												x		15
Mara				x			x												x		15
Maria Inês				x			x												x		15
Mónica			x					x											x		17
Leandro			x					x												x	17
Natacha			x					x											x		15
Patrícia Santos				x															x		19
Patrícia Lucas			x				x												x		15
Rafaela			x					x												x	18
Ricardo			x				x												x		15
Stela				x				x											x		17
Tatiana				x				x												x	19
Tiago				x				x												x	20

1 – Insuficiente 2 – Suficiente 3- Bom 4 – Muito Bom



Informação para o ciclo de avaliação nº4 (para a prova escrita de dia 29 de fevereiro é necessário folha de teste)				
Datas	segunda-feira 29 de fevereiro	quarta-feira 02 de março	quinta-feira 03 de março	
Modalidades	Teste escrito	Interação oral	Teste escrito	
Duração	110 minutos	50 minutos de preparação Aprox. 10 minutos por grupo (5 grupos de 2 no turno de 10 alunos/ 4 grupos de 2 alunos e um grupo de 3 no turno com 11 alunos)	50 minutos	
Competências	Compreensão escrita /Funcionamento da língua /Produção escrita	Interação oral	Compreensão oral	
Conteúdos	Todos os conteúdos lecionados com especial incidência nas Unidades 5 e 6 «De viaje» e «Comercio».			
Número de Itens/ Tipologia de itens / Cotações em Pontos	O teste é constituído por 3 partes (A, B e C); as partes A e B podem contribuir para uma adequada realização da tarefa final apresentada na parte C. 10 itens organizados em função de uma tarefa final Itens de seleção 1 item de associação (15 pontos) 1 item de escolha múltipla (15 pontos) Itens de construção 5 itens de resposta curta (75 pontos) 2 itens de resposta restrita (35 pontos) 1 item de resposta extensa (60 pontos)	Diálogo entre 2 amigos (2 Partes) Todos os alunos desempenham papéis em que tenham de: (1) Apresentar um problema, pedir ajuda, conselhos... (2) Dar conselhos, fazer recomendações, desejar a resolução do problema. [Principais funções esperadas: <i>expresar tristeza y aburrimiento; expresar deseos y temores; expresar consejos y necesidad; expresar probabilidades y duda; emplear el presente de subjuntivo en las estructuras que convengan; emplear el imperativo afirmativo y negativo con y sin pronombres</i>] (Temas: Parte I – Consumo / Parte II – Seguridad Vial) (200 pontos)	Itens de seleção 1 item de Verdadeiro/Falso (20 pontos) 1 item de escolha múltipla (10 pontos) Itens de construção 3 itens de resposta curta (170 pontos)	5 itens
Crítérios gerais de classificação	Atención: Repasar la carta formal (unidad 5 – De Viaje) Na prova escrita, os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho, a que correspondem cotações fixas, expressas obrigatoriamente em números inteiros. As respostas que não correspondam às atividades solicitadas, independentemente da qualidade linguística do texto produzido, são invalidadas, implicando a atribuição da cotação de zero pontos. Apesar de ser preferível que os itens sejam realizados pela ordem em que são apresentados, o não cumprimento desta recomendação, desde que não afete a qualidade das respostas, não implica qualquer tipo de desconto na respetiva cotação. Nos itens de seleção e de construção de resposta curta e restrita são considerados de um a cinco níveis (N5, N4, N3, N2 e N1); para a tarefa final – resposta extensa – são considerados cinco níveis em cada parâmetro – competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Os níveis intercalares de cotação, que não se encontram descritos, visam enquadrar as respostas que não correspondam exatamente aos outros níveis. Qualquer resposta que apresente um nível inferior ao mais baixo que se encontra descrito deverá ser classificada com zero pontos. Nos itens de resposta de construção, sempre que o aluno apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada. Nos itens de resposta de seleção, se o aluno fornecer mais respostas do que a(s) pedida(s), será atribuída a cotação de zero pontos à resposta dada. Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos exemplos apresentados nos critérios específicos do respetivo item, e que seja cientificamente correta, deve também ser classificada de acordo com os diferentes níveis de desempenho. Na prova de interação oral, são avaliadas e classificadas a correção do conteúdo (5 pontos); a adequação do léxico (5 pontos); a correção morfosintática (5 pontos); a pronúncia e a fluência (5 pontos) e a coesão e coerência do discurso (5 pontos). A nota da interação oral será encontrada multiplicando por 8 a soma dos pontos obtidos, atribuindo-se assim uma nota de 0 a 200 pontos (20 valores). Na prova de compreensão oral, os itens são classificados como certos ou errados sendo a cotação de cada item distribuída de forma equitativa pelas respostas a fornecer.			

	AEAC / Escola Secundária Augusto Cabrita Curso escolar 2015/2016 11º Curso Español	marzo de 2016 
---	---	--

INTERACCIÓN / PRODUCCIÓN ORAL N°4

PARTE I



Alumno(a) 1:

Tienes un problema y lo vas a contar a tu mejor amigo(a): eres adicto(a) a compras por internet. Has gastado todo tu dinero y ahora has robado las tarjetas de crédito a tus padres. Tus gastos están descontrolados e ya no sabes qué hacer. Lo cuentas todo a tu mejor amigo(a) y le pides consejos/ayuda.

No olvides de decir:

- Cómo ganas dinero (paga, curros...);
- Qué sueles hacer con el dinero que recibes;
- Cuáles son las cosas/los productos/los servicios que sueles comprar y para qué;
- Por qué gastas tanto dinero en compras;
- Algunas ventajas de comprar por internet para sostener tu adicción;
- Cuándo/cómo las cosas se han descontrolado;
- (...)



Alumno(a) 2:

Eres un(a) chico(a) muy responsable. Recibes una paga de tus padres, tienes una hucha y ahorras todos los meses. Controlas muy bien tus gastos y solo compras lo necesario. Pero tienes un(a) amigo(a) que es el opuesto de ti y te va a pedir ayuda. Debes aconsejarlo(a) no olvidando de decir:

- Cómo ganas dinero (paga, curros...);
- Qué sueles hacer con el dinero que recibes;
- Cuáles son las cosas/los productos/los servicios que sueles comprar y para qué;
- Cuáles son tus objetivos cuando ahorras;
- Algunas desventajas de comprar por internet;
- Algunos consejos para intentar ayudar a tu amigo(a);
- (...)

PARTE II





Alumno(a) 1:

Ya tienes permiso de conducir y eres muy responsable, pero has visto a tu mejor amigo(a) conduciendo mientras hablaba al móvil y además... sin cinturón de seguridad. También te han contado que tu amigo(a) ya ha pagado algunas multas por exceso de velocidad y que, incluso, ya ha tenido un accidente por no mantener la distancia de seguridad. Pero lo más grave es que ya ha conducido con alcohol. Así que ahora te toca a ti darle consejos... con relación al tema de la seguridad vial, ¡claro!



Alumno(a) 2:

Eres un(a) chico(a) muy responsable con relación a tu dinero pero eres un(a) imbécil al volante. Sueles conducir sin cinturón de seguridad, hablar al móvil mientras conduces, no respetas los límites de velocidad, no mantienes la distancia de seguridad y, lo más grave, ya has conducido con alcohol. Piensas que algo de malo no te puede pasar a ti, pero la verdad es que ya obtuviste un susto en la carretera más que una vez. Cuéntatelo todo a tu mejor amigo(a) y pídele algunos consejos con relación al tema de la seguridad vial.

	AEAC / Escola Secundária Augusto Cabrita Curso escolar 2015/2016 11º Curso Español	marzo de 2016 
---	---	--

EXPRESIÓN/INTERACCIÓN ORALES Nº4

Ficha de Calificación

Alumno/a: <u>Inês Castrelos</u>	
X	✓
<p> dinheiro maquilhagem iso > eso en el sábado <u>en</u> segues > sigues _____ _____ Muchos consejos pero con pocos imperativos. </p>	<p> préstamos paga Pret. definido *acho > creo (autocorrige-se) </p>
Alumno/a: <u>Ana Beatriz</u>	
X	✓
<p> <u>tudo</u> > todo <u>diciéron</u> > dijeron necesito <u>de</u> para me sentir procurar > buscar <u>en</u> el otro dizer > decir </p>	<p> internet a conducir Voc. "viaje" ✓ Imperativos → muy bien. </p>



Informação para o ciclo de avaliação nº6 (para a prova escrita de dia 16 de maio é necessário folha de teste)				
Datas	segunda-feira 16 de maio	quarta-feira 18 de maio	quinta-feira 19 de maio	
Modalidades	Teste escrito	Interação oral	Teste escrito	
Duração	110 minutos	trabalho de pesquisa para elaboração de um folheto feito anteriormente + 50 minutos de preparação para a apresentação oral. Por grupos, previamente organizados; a duração da intervenção de cada elemento deve ser semelhante.	50 minutos	
Competências	Compreensão escrita /Funcionamento da língua /Produção escrita	Interação oral	Compreensão oral	
Conteúdos	Todos os conteúdos lecionados com especial incidência nas Unidades 9 e 10 «Ciudad» e «Vacaciones».			
Número de Itens/ Tipologia de itens / Cotações em Pontos	O teste é constituído por 3 partes (A, B e C); as partes A e B podem contribuir para uma adequada realização da tarefa final apresentada na parte C. 13 itens organizados em função de uma tarefa final Itens de seleção 1 item de associação múltipla (10 pontos) 2 itens de associação por completamento (15 + 10 pontos) 3 itens de escolha múltipla (10 + 15 + 10 pontos) Itens de construção 4 itens de resposta curta (10 + 10 + 10 + 10 pontos) 2 itens de resposta restrita (10 + 20 pontos) 1 item de resposta extensa (60 pontos)	Apresentação à turma de uma cidade hispana por parte de elementos de uma agência de viagens que quer convencer pessoas a visitar a cidade apresentada. (Pode haver momentos de interação com o «público» que poderá colocar questões sobre a cidade apresentada) Para a apresentação da cidade abordar os tópicos sugeridos na página 155 «en directo» e no exercício 6 da página 146. <u>Principais funções esperadas:</u> saudar, descrever, explicar, comentar, argumentar, convencer, responder a dúvidas, despedir-se. Seguir as orientações já dadas em aula (200 pontos)	4 itens Itens de seleção 2 itens de Verdadeiro/Falso (50 + 30 pontos) Itens de construção 2 itens de resposta curta (80 + 40 pontos)	
Critérios gerais de classificação	Na prova escrita, os critérios de classificação estão organizados por níveis de desempenho, a que correspondem cotações fixas, expressas obrigatoriamente em números inteiros. As respostas que não correspondam às atividades solicitadas, independentemente da qualidade linguística do texto produzido, são invalidadas, implicando a atribuição da cotação de zero pontos. Apesar de se preferir que os itens sejam realizados pela ordem em que são apresentados, o não cumprimento desta recomendação, desde que não afete a qualidade das respostas, não implica qualquer tipo de desconto na respetiva cotação. Nos itens de seleção e de construção de resposta curta e restrita são considerados de um a cinco níveis (N5, N4, N3, N2 e N1); para a tarefa final – resposta extensa – são considerados cinco níveis em cada parâmetro – competência pragmática e competência linguística (N5, N4, N3, N2 e N1). Os níveis intercalares de cotação, que não se encontram descritos, visam enquadrar as respostas que não correspondam exatamente aos outros níveis. Qualquer resposta que apresente um nível inferior ao mais baixo que se encontra descrito deverá ser classificada com zero pontos. Nos itens de resposta de construção, sempre que o aluno apresente mais do que uma resposta para o mesmo item, apenas a primeira será classificada. Nos itens de resposta de seleção, se o aluno fornecer mais respostas do que a(s) pedida(s), será atribuída a cotação de zero pontos à resposta dada. Qualquer resposta que contenha elementos não incluídos nos exemplos apresentados nos critérios específicos do respetivo item, e que seja cientificamente correta, deve também ser classificada de acordo com os diferentes níveis de desempenho. Na prova de interação oral, são avaliadas e classificadas a correção do conteúdo (5 pontos); a adequação do léxico (5 pontos); a correção morfosintática (5 pontos); a pronúncia e a fluência (5 pontos) e a coesão e coerência do discurso (5 pontos). A nota da interação oral será encontrada multiplicando por 8 a soma dos pontos obtidos, atribuindo-se assim uma nota de 0 a 200 pontos (20 valores). Na prova de compreensão oral, os itens são classificados como certos ou errados sendo a cotação de cada item distribuída de forma equitativa pelas respostas a fornecer.			

Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita		Escola Secundária Augusto Cabrita		11º E									
La Profesora en Prácticas_Rute Simões		La Profesora en Prácticas_Rute Simões											
ESPAÑOL													
Ficha de Observación/Evaluación Oral ¹													
Nombre: <u>Rute Simões</u>		Fecha: <u>18 de maio de 2016</u>											
Completar simplemente sí ✓ o NO X.													
Nº	Alumnos	Al principio...			Durante la presentación...				Al finalizar...		¿Algunos fallos de lengua? A escribirlos...	Nota Final 0-20	
		Saluda	Se presenta	Enuncia el tema	La mirada se dirige al público en general	Argumenta y/o convence	No se apoya en notas	Se oye y se entiende bien	Lenguaje corporal y gestual adecuadas	Dice que ha terminado			Da las gracias al público
1	Amália	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		17
2	Ana Hilário	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	es adaptada; Castella; Verão; la teatro	11
3	Ana Mataloto	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		17
4	Daniela	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓		18
5	Catarina	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		17
6	Fátima	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓		14
7	Gonçalo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓		16
8	Guilherme	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		17
9	Liliana	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓		18
10	Mara	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		14

¹ Trabajar la presentación oral (E/ELE) en la Enseñanza Básica y Secundaria. Selene Vázquez Ruiz. FCSH-NOVA, CLUNL. (Ficha adaptada por la profe en prácticas)



Nº	Alumnos	Al principio...			Durante la presentación...					Al finalizar...		¿Algunos fallos de lengua? A escribirlos...	Nota Final 0-20
		Saluda	Se presenta	Enuncia el tema	La mirada se dirige al público en general	Argumenta y/o convence	No se apoya en notas	Se oye y se entiende bien	Lenguaje corporal y gestual adecuadas	Dice que ha terminado	Da las gracias al público		
11	Mª Inês	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Si vosotras gestais de comer	18
12	Mónica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	Parecía que quitaban a comer; mucho ruido	16
13	Leandro	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Muy miedo de hablar; con nosotros	17
14	Natacha	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		15
15	Patrícia San.	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	temas; imágenes	16
16	Patrícia Lucas	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	monumentos	18
17	Rafaela	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		18
18	Ricardo	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗		14
19	Stela	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		18
20	Tatiana	✓	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		16
21	Tiago	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Esperamos que tengan gustados de...	19

✓ = 2 puntos

✗ = 1 punto

✗ = 0 puntos